

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

diplomová práce

Aktivizační metody jako prostředek výuky

graduation theses

Activating methods as the means of education

Věra Blažková

Studijní obor: pedagogika

Forma studia: kombinované

Vedoucí diplomové práce:

Doc. PhDr. Alena Vališová, Csc.

2006

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Aktivizační metody ve výuce vypracovala samostatně. Veškeré prameny, ze kterých jsem čerpala, jsem uvedla v seznamu použité literatury.

Handwritten signature in black ink, reading "Tereza Bláhová".

Poděkování:

Děkuji paní Doc. PhDr. Aleně Vališové, Csc. za odborné vedení této práce.

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na problematiku aktivizačních metod souvisejících s metodami práce s texty a informacemi. Stěžejním tématem je uplatnění zmíněných vyučovacích metod ve výuce na střední škole.

Práce sestává ze dvou na sebe navazujících částí. První část se zabývá poznatky teoretické povahy a obsahuje obecné vymezení vyučovacích metod jakožto součástí systému základních didaktických kategorií a popis více či méně frekventovaných vyučovacích metod souvisejících s tématem. Vyučovací metody jsou kladeny do souvislosti s osobností středoškoláka. Volba vyučovacích metod vycházející z klasifikací či kritériálního členění se v textu pojí se specifikou pedagogických interakcí na střední škole.

Druhá část je věnována výzkumnému šetření, jehož cílem je zmapování uplatnění metod práce s textem ve výuce na střední škole. Výzkumné šetření je koncipováno v širších souvislostech této problematiky za použití dvou výzkumných technik. Výsledky výzkumného šetření jsou zpracovány do tabulek, připojeny jsou pozorovací archy.

Annotation

Graduation theses is focused on problems of the activating methods, relating to the operating methods with texts and informations. Use the mentioned education methods at the secondary school is the fundamental item.

Graduation theses consists of two consequential parts. First part is engaged in theoretical knowledge and contains a general definition of education methods, as the part of system of a basis didactic category and a characterization of more or less frequented education methods relating to the item. Education methods have connection with secondary school student personality. Election of the education methods in this text, have connection with specificity of a pedagogical interaction at the secondary school.

Second part pays attention to research, which objective is to chart the use of operating methods at the secondary school education. Research is framed in connection with this problems by use of two explorational techniques. Results of the research are compiled to the tables, lists of observation are incorporated.

Obsah

Úvod	6
1. Vyučovací metoda v kontextu osobnosti studenta střední školy	8
1.1 Metoda a její místo v systému didaktických kategorií	8
1.2 Vztah cíle a vyučovací metody	12
1.3 Specifikace osobnosti studenta střední školy	14
2. Aktivizující metody ve výuce na střední škole	18
2.1 Vybrané vyučovací metody a jejich aktivizující aspekt	23
2.2 Metody práce s textem v souvislosti s informační výchovou	42
2.3 Aktivizující metody v obsazích předmětu základy společenských věd a předmětu český jazyk a literatura	49
3. Formulace problému a stanovení cíle výzkumného šetření	53
3.1 Formulace předpokladů výzkumného šetření	55
3.2 Analýza výzkumného pole – model	55
3.3 Charakteristika výběru základního souboru	57
3.4 Popis výzkumných metod	58
3.4 Realizace výzkumu	60
3.5 Vyhodnocení získaných dat	61
3.6 Závěr a doporučení pro praxi výuky	68
Tabulky a přílohy	72
Použitá literatura	95

Úvod

Stále aktuální otázkou provázející školní praxi je snaha zajistit, aby byly ve vyučování uplatněny principy komplexního rozvoje osobnosti, přičemž vědomostní oblast a osobnostní oblast by měla být rozvíjena ve vzájemném propojení a vyváženém poměru. Vedle osvojování vědomostí, dovedností a schopností je podílení se na rozvoji osobnosti studenta ve všech směrech obecným výchovně vzdělávacím cílem. Naplnění požadavku osobnostního rozvoje se stává významným předpokladem smysluplného učení, poznávání a celoživotního sebevzdělávání. Dosažení těchto obecných cílů je možné jen kvalitní výukou. Efektivnost vyučovacího procesu je bezesporu do značné míry závislá na uplatnění vyučovacích metod. Učitelům se při výuce naskýtá nezastupitelná možnost působit na studenty s využitím široké škály vyučovacích metod. K naplnění požadavku komplexnosti rozvoje osobnosti studentů velmi významně přispívá adekvátní zařazení aktivizujících vyučovacích metod, které obohacují tradičně užívané vyučovací metody. Aktivizující metody podněcují ve velké míře zájem o učení, podporují u žáků intenzivní prožívání, myšlení, jednání. Tím tyto metody zajišťují předpoklady uvědomělého učení, působí motivačně, vzbuzují zájem, podporují samostatnost, tvořivé myšlení a flexibilitu. Uplatnění aktivizujících metod dává možnost překonat mnohdy jednostranné výchovně vzdělávací působení při výuce.

Aktivizující metody všeobecně úzce souvisí s prací s informacemi a texty, dále pak s odhalování a řešením problémů, odhalováním souvislostí, kladením si otázek či projektováním vlastních postupů. Práce s informacemi se ve výuce promítá do informatické výchovy. Jednu z klíčových dovedností nezbytných pro práci s informacemi představuje dovednost pracovat s texty. Mezi aktivizační metody rozhodně patří metody heuristické, tedy zjišťovací, problémové a také ty, při nichž se pracuje s informacemi a texty.

Aktivizující metody jsou do výuky zařazovány nejen s ohledem na stanovené cíle, ale také s ohledem na učivo. Zejména metody práce s informacemi a texty nacházejí své uplatnění v obsazích předmětů základy společenských věd a český jazyk a literatura. Výuka těchto předmětů na střední škole navazuje na vědomosti a dovednosti nabyté na základní škole a dále jsou rozvíjeny vzhledem k dalšímu uplatnění

studentů v osobním i profesním životě. Studium na střední škole tedy významně ovlivňuje uplatnění mladého člověka ve společnosti.

Způsob práce učitelů středních škol, volba vyučovacích metod a zařazování aktivizujících metod zejména metod práce s textem do výuky se významně podílí na celkové efektivitě vzdělávání. Otázkou zůstává, jakým způsobem a v jaké míře jsou uvedené metody využívány ve školní praxi. Výzkumným šetřením se pokusím zmapovat, jaké je uplatnění metod práce s texty a informacemi ve výuce na střední škole. Téma aktivizujících metod a metod práce s texty a informacemi mne oslovilo pro svou aktuálnost a celoživotní využitelnost, neboť v současnosti představují informační dovednosti nezbytný předpoklad pro účinné využití vzdělávací nabídky a pro dnes již nezbytné sebevzdělávání.

1. Vyučovací metoda v kontextu osobnosti studenta střední školy

1.1. Metoda a její místo v systému didaktických kategorií

Vyučovací metody jsou součástí celistvého procesu vyučování. Míra efektivity vyučovacího procesu je určena správným vytýčením cílů i obsahu vyučování a učení, a také zvolením způsobů a postupů, jak těchto cílů dosáhnout. Volbou způsobů a postupů je míněna volba vhodné metody výuky a dále též organizační formy a materiálních prostředků, které má učitel k dispozici. Vyučovací metoda v sobě nese pro výchovně vzdělávací proces teoretický i praktický význam, a proto je potřeba ji chápat především jako všestranný prvek vyučovacího procesu, který je dynamicky propojený se všemi ostatními didaktickými kategoriemi.

Původ slova metoda bychom hledali v řecké podobě slova *methodos*, které znamená cesta k něčemu, postup k cíli. Pojem *vyučovací metoda* je v didaktické rovině chápán jako způsob záměrného uspořádání činností učitele i studentů, které směřují ke stanoveným vzdělávacím a výchovným cílům, zahrnujícím působení v oblasti osvojování vědomostí, dovedností studentů, vytváření jejich hodnotové orientace a jejich celkový osobnostní rozvoj.⁽¹⁾ Vyučovací metody lze též chápat v těsném sepětí s cílem, obsahem i s konkrétní činností učitele a studentů jako záměrné uspořádání činností spočívající v úpravě obsahu, v usměrnění aktivity účastníků vyučovacího procesu, v úpravě zdrojů poznání, postupů a technik, v zajištění upevnění i kontroly vědomostí a dovedností, zájmů a postojů. Vyučovací metody jsou vždy spjaty se specifikou vyučovacího předmětu a jsou v nich uplatňovány zkušenosti učitele i studentů.

Vyučovací metody procházejí dlouhým *historickým vývojem*. Ještě před institucionalizací školního vzdělání docházelo k příležitostnému vzdělávání mládeže, a to za pomoci metod založených na napodobování činnosti dospělých, bezprostřední účasti v životě a práci skupin dospělých a také na nácviku pohybových a pracovních

⁽¹⁾ viz. podle VALIŠOVÁ, A.; VALENTA, J.; SINGULE, F.: *Didaktika pedagogiky*. Praha: SPN, 1990.

dovedností. Důležité místo zaujímal vyprávění a vysvětlování, díky kterému byly uchovány a přenášeny tradice, mýty a báje pro další generace.

Z období antického Řecka pochází metoda přednášky (Démostenés, 384 – 322) a metoda rozhovoru (Sokrates, 469 – 399). Sokratická metoda, jak ji vyjádřil Platon například v dialogu Menon, je stále základem heuristických postupů.

Ve středověkém školství dominovaly metody slovní. Šlo především o pamětní osvojování církevních textů. Rozvíjely se i dispute, které představovaly metodu, kdy se z protikladu vyvozovalo konečné řešení (např. Abelárd, metoda sic et non). Slovo, nejprve mluvené, později psané a tištěné, se stalo hlavním nositelem informací. Knižní vzdělávání bylo hlavním prostředkem vzdělávání.

V 17. století přední pedagog J.A. Komenský (1592 – 1670) žádal přirozenou metodu vzdělávání, odvozenou z poznávání a napodobování přírody. Její podstatu vyložil v trojici metod, a to metodě analytické, syntetické a synkritické (srovnávací). Tento směr dále rozvíjeli J.J. Rousseau, který zdůraznil požadavky aktivace vyučovacích metod a J.H. Pestalozzi, který položil základy metodik jednotlivých předmětů a snažil se o spojení vyučování s metodami praktických činností. Vzájemnou souvislost vyučovacích metod s učebním předmětem zdůrazňoval i A. Diesterweg. Nelze opomenout ani Felbigerovu Knihu methodní.

V 19. století představuje významný přínos do metodického myšlení J.F. Herbart (1776 – 1841). Jeho čtyřstupňové schéma, známé jako teorie tzv. formálních stupňů (jasnosti, asociace, systém, metoda), bylo zabsolutizováno v praxi jeho nástupců nazývaných jako herbartovci. Aplikace formálních stupňů na každou vyučovací hodinu posílilo verbalismus a formalismus vyučování, a tím posílilo memorování a přispělo k pasivitě žáků.

Začátek 20. století s sebou přináší reformní pedagogické hnutí, které usiluje o překonání herbartovského modelu vyučování, vznáší požadavky na podněcení aktivity žáků, na metody aktivizující vzdělávací činnost a rozvíjející osobnost žáků. Důraz je kladen na praktickou zkušenost a přímou činnost žáka. A. Ferriere, G. Kerschensteiner, J. Dewey, W.H. Kilpatrick a další představitelé tohoto hnutí se snažili rozvíjet spolu

s intelektuální aktivitou emocionální i volní stránky osobnosti. Výrazná byla také snaha propojit intelektuální aktivitu s aktivitou manuální.

Po druhé světové válce intenzivní rozvoj reforem kurikula a snah o modernizaci vzdělávacích obsahů zapříčinil absenci zájmu o problematiku vyučovacích metod. Kolem 70. let je upozorňováno na nové nedostatky. Inovační didaktické teorie a koncepce soustřeďují pozornost nejenom k metodické kompetenci vyučujícího, ale kladou důraz i na aktivní spoluúčast žáků. V posledních desetiletích 20. století se inovace rozvíjejí ve velmi pestrém spektru alternativních metod. Jde o metody, které umožňují uplatňovat aktivitu studentů při formulaci cílů a plánování činností, zhodnocovat osobní zkušenosti, seberealizovat se na základě sebekontroly, sebedůvěry a odpovědnosti studentů. Tyto snahy rozvíjejí humanistické rysy vyučování ve škole demokratické společnosti.⁽²⁾

Vyučovací metoda a vyučování

Vyučovací metody se významně promítají do jedné ze základních pedagogických kategorií, a tou je vyučování. „*Vyučování* představuje specifický druh lidské činnosti, spočívající ve vzájemné součinnosti učitele a žáků, která směřuje k určitým cílům.“⁽³⁾ Vyučování má stanovený určitý obsah, v němž je vystiženo to, čemu se vyučuje. *Vyučovací proces* je vyjádřením dějové stránky vyučování. Vyučovací proces je podle J. Skalkové dotvářen vztahy mezi jeho nejdůležitějšími komponentami, tedy mezi cíli vyučovacího procesu, obsahem, součinností učitele a žáků, organizačními formami, didaktickými prostředky, podmínkami výuky a samozřejmě též metodami.^(ad2) Činnost učitele ve vyučovacím procesu má své těžiště zejména v užití výukových metod a je zaměřena na podněcování a řízení učení studentů. Řízení spočívá ve vzbuzení zájmu studentů o učení, v odpovídajícím výběru učiva a jeho převedení do vyučovací hodiny, v zadávání úkolů a kontrole jejich plnění, a v hodnocení výkonů studentů. Učení studentů zvláště na střední škole nepředpokládá jen pouhé osvojení toho, co učitel předkládá, ale zároveň jde také o rozvíjení poznávací činnosti, o osvojování poznatků, při kterých studenti získávají i uplatňují osobní zkušenosti. V neposlední řadě

⁽²⁾ viz. podle SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1

⁽³⁾ SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999, s. 105. ISBN 80-85866-33-1

jde o zvládnutí způsobů a postupů poznávání. V souvislosti s vyučovacím procesem nacházíme v odborné literatuře pojmy vyučování a výuka. Jejich význam zpravidla vychází z kontextu. Považuji však za vhodné přiblížit jejich významy, ve kterých jsou nejčastěji používány. Pojem *vyučování* bývá zpravidla spojován s významem činnosti učitele. Naproti tomu pojem *výuka* je označením pro spolupráci učitele a studenta. Oba termíny je však možné používat synonymicky.

Vyučovací proces by se měl podle F. Horáka odvíjet ve smyslu vytváření optimálních podmínek pro úspěšný průběh vyučování, zejména vytýčením jasných a reálných cílů, zajištěním organizovanosti, kázně, pozornosti studentů a jejich účinné motivace k učení. K didaktickým součástem vyučovacího procesu dále patří účelné spojování vyučování s praxí, navozování životních zkušeností, upevňování a prohlubování osvojených vědomostí a dovedností, používání osvojeného učiva ve variovaných situacích a hodnocení průběhu a výsledků učení.⁽⁴⁾ Všechny tyto náležitosti se významně dotýkají vyučovacích metod, zejména jejich vhodné volby.

Volba vyučovací metody je ovlivněna zejména:

- druhem a stupněm vzdělávací instituce či školy, charakterem vědního oboru či učebního předmětu.
- zvláštnostmi vnějších podmínek vyučování, které jsou dané časovým faktorem, prostorovým uspořádáním místa výuky či geografickými podmínkami
- organizačními formami, představované určitým uspořádáním a organizací vnějších podmínek vyučování – např. prostředí, počet vyučovaných studentů, čas, ve kterém se realizují různé výchovně vzdělávací činnosti učitele i studentů.
- reálnými prostředky, které má učitel k dispozici (vybavení školy i třídy).
- učebními možnostmi a osobnostní předpoklady studentů, v sociálním kontextu se pak jedná o psychologické charakteristiky studentů a třídy jako celku
- osobností učitele, zejména úrovní jeho teoretické a praktické přípravy, schopností metodického mistrovství, vlastní zkušeností z oboru pedagogické činnosti, osobnostními předpoklady aj.⁽⁵⁾

⁽⁴⁾ viz. podle HORÁK, F.: *Aktivizační didaktické metody ve výchovně vzdělávacím procesu*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1981.

⁽⁵⁾ viz. podle VALIŠOVÁ, A. *Metody vyučování a jejich modernizace*. Praha 2005. 20s., strojopis.

Volba vyučovacích metod musí být vzhledem ke složitosti vztahů vyučovacího procesu vždy promyšlená. Při výuce se různé metody uplatňují vzájemně nebo i souběžně, v průběhu vyučovací hodiny se mohou měnit i opakovat. Vhodné je spojování klidnějších fází s aktivnějšími, tak aby byla udržena určitá úroveň pozornosti studentů a také byl u studentů posilován zájem o učení, motivace a vůle k učení.

1.2. Vztah cíle a vyučovací metody

V systému základních vztahů, podmiňujících efektivnost výchovně vzdělávacího procesu, má zásadní význam kategorie cíle. „Cílem vyučování rozumíme předpokládaný výsledek, k němuž ve vyučování učitel v interakci se žáky a později i žák sám postupují.“⁽⁶⁾ Prostřednictvím cíle je určeno, k jakým změnám se má ve výchovně vzdělávacím procesu dospět z hlediska různých stránek a úrovní rozvoje osobnosti studenta. Cílové požadavky vzhledem k osobnosti studenta spojují požadavky věcně obsahové, vyjádřené učivem, které si mají studenti osvojit, a požadavky osobnostně rozvojové.

Cíle prostupují základními komponenty výchovně vzdělávacího procesu. Obsah, metody a organizační formy nacházejí v cíli společný jmenovatel a tím se pojí s výsledky výchovně vzdělávacího procesu.

Konkrétní vyučovací metody jsou voleny s ohledem na formulaci cíle vyučovací hodiny. Podle A. Vališové je potřeba:

1. zvážit vztah metody a organizační formy, tedy zda budou studenti řešit učební úlohu ve skupinách, individuálně nebo kolektivně.
2. u aktivizujících metod přesně a důkladně promyslet formulaci otázky a učební úlohy
3. zvážit využití materiálních prostředků, které jsou součástí různých vyučovacích metod

⁽⁶⁾ CEDRYCHOVÁ, V.; RAUDENSKÝ, J.: *Kapitoly z obecné didaktiky pro učitele střední školy*. Ústí n.L.: PedF UJEP 1993, s. 20 ISBN80-7044-058-9

4. promyslet vzhledem k cíli a učivu optimální poměr reproduktivních a produktivních metod či reproduktivní a produktivní varianty jedné metody.
5. zamyslet se nad výchovnými a vzdělávacími efekty metod, jako je např. rozvoj vůle, citovosti, charakteru, spolupráce, rozhodovacích schopností atd.
6. neopomínat, že v užití metody se v konkrétní učební situaci koncentruje jednota cílů, učiva, organizační formy, materiálních prostředků, činností učitele a studenta. Reálný obsah těchto zmíněných kategorií metody ve vyučovací hodině dynamizují, uvádí je do pohybu a výchova a vzdělávání nabývá podobu procesu. Praktická stránka věci nabádá učitele k tomu, aby bylo studentům také vysvětlováno, proč je použita právě zvolená metoda, a to ve vztahu k cílům, učivu hodiny i činnostem, které studenti na základě uplatnění metody konají. („Nyní využijeme metodu práce s tištěným textem.....cílem jejího využití je, abyste se naučili efektivně pracovat s textovým materiálem, zdokonalili se v informačních dovednostech.....“)⁽⁷⁾

Cíle související s obsahem učiva jsou obvykle formulovány v oficiálních dokumentech vyjadřujících cíle školy, tedy v kurikulárních dokumentech, učebních plánech či profilech absolventů. Vedle cíle jednotlivých ročníků mají své místo cíle jednotlivých předmětů, formulované v učebních osnovách. Cíl se tedy promítá nejen do obsahu vyučování, ale i metod pedagogické činnosti. Významnou podmínkou realizace výchovně vzdělávacího cíle je jeho motivační síla pro studenty. Dosaženo má být toho, aby se studenti s cíli vnitřně ztotožnili a přisoudili jim jistý osobní smysl, neboť účinné je pouze takové působení, které samotný student vnitřně přijímá za své a které vyvolává jeho poznávací i hodnotící aktivitu.

Vztah obsahu a vyučovací metody

Vyučovací metody se realizují v procesu osvojování konkrétního vzdělávacího obsahu a jsou spjaté se specifikou vyučovacího předmětu a s konkrétními didaktickými úlohami. *Obsah vzdělávání* se stává prostřednictvím didaktické transformace učivem.⁽⁸⁾ „Učivo vzniká zpracováním obsahů představujících různé oblasti kultury (vědy a

⁽⁷⁾ viz. podle VALIŠOVÁ, A. *Metody vyučování a jejich modernizace*. Praha 2005. 20s., strojopis.

⁽⁸⁾ viz. podle SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

techniky, umění, činností a hodnot) do školního vzdělání, tj. učebních plánů, osnov, učebnic, do vyučovacího procesu.“⁽⁹⁾ Rozsah učiva, jeho výběr a uspořádání, je jedním z významných momentů, které podmiňují účinnost výchovně vzdělávacího procesu. Vzdělávací význam jednotlivých předmětů nevyplývá pouze z obsahu, ale záleží i na metodě, kterou se student zmocňuje nového poznání. Efektivní výuka je taková, v níž jsou vhodně vybrány poznatky a jsou rozvíjeny metody, které vedou k novým poznatkům, podporují řešení problémů i tvořivou činnost. V souvislosti s volbou vyučovací metody je nezbytné, aby si učitel ujasnil, jak probíhá u studentů osvojování každého druhu vzdělávacího obsahu a jakým způsobem si studenti osvojují jednotlivé specifické obsahy.

Jestliže obsah je encyklopedizující a klade-li vyučování jednostranně důraz na osvojování velkého množství více či méně izolovaných poznatků, pak se nevytvářejí vhodné podmínky pro používání metod, aktivizujících myšlenkovou činnost žáků, rozvíjejících jejich samostatnou práci apod. Naopak, takové pojetí učiva si přímo vynucuje pamětní učení a receptivní poznávání. V těchto případech se pokusy o zavádění metod, rozvíjejících aktivní činnost žáků, jejich samostatnou práci, experimentování aj., konfliktně střetávají s pojetím učiva. Jestliže se naopak učivo, jehož osvojování předpokládá náročnou myšlenkovou činnost žáků, střetává s metodami, orientovanými na paměť žáků, nelze dosáhnout jeho plnohodnotného osvojení.

Při zpracovávání učebních obsahů se uplatňuje především kategorie cíle, dále je velmi významným činitelem samotný student, jeho věkové zvláštnosti a smysl učiva pro něj. Důležité je i učitelovo chápání podstaty učiva a umění zprostředkovat je ve vyučovacím procesu studentům.

⁽⁹⁾ SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999, s. 63. ISBN 80-85866-33-1.

1.3. Specifikace osobnosti studenta střední školy

Střední škola je osobitým prvkem výchovně vzdělávací soustavy zejména v oblasti vyučování a aktivity studentů v tomto vyučování. Ve svém výzkumném šetření se zaměřím na jeden z typů středních škol a tím jsou gymnázia. Gymnázium je v dnešní době chápáno jako škola přinášející střední všeobecné vzdělání. Studium na tomto typu střední školy s sebou přináší oproti základní škole kvantifikaci učiva, které má být studenty osvojeno. Od studentů se však očekává i zvládnutí mnoha kompetencí, od výběru odpovídajících vědomostí, osvojování efektivních dovedností a schopností využitelných v pracovních i životních situacích, po vytváření hodnot a etických postojů. Tyto očekávané kompetence studentů lze ve výuce rozvíjet za pomoci vřazování a užití vhodně volených aktivizačních metod.

Základ vzdělávání nepředstavuje jen suma všeobecných znalostí, ale také dovednost samostatné a pohotové orientace v množství informací z různých oblastí společenského, kulturního a vědeckého života. Zájem o informace a potřeba poznávat vše, co má pro středoškoláka osobní význam, je určitým vkladem pro uskutečňování informační výchovy. V tomto ohledu je pro studenta důležité vědět, kam se v oblasti informačních pramenů zaměřit, z čeho čerpat, jak se v knihách, odborných textech, časopisech a informacích jako takových orientovat či jak rozlišit podstatné od méně podstatného. Základy informatických vědomostí a dovedností si studenti střední školy osvojili již na základní škole. Pro informační výchovu není na střední škole vyhrazený zvláštní předmět, ale je organickou součástí výuky, do které se významně promítají vyučovací metody. Používání jednotlivých vyučovacích metod má být adekvátní věkovým zvláštnostem studentů. Jedním z předpokladů studia na střední škole je schopnost zvládat techniku práce s informacemi a účelně využívat informace při plnění školních úkolů.

Pro uplatnění aktivizačních metod a zejména informatické výchovy je stěžejní ta skutečnost, že studenti středních škol usilují o vědění na základě kognitivních potřeb. Zvláštností dospívání se zabývá J. Taxová, která uvádí, že poznávací potřeby se však nepromítají pouze do obsahu učební látky či jednotlivých oborů, ale i do metod jejich

zvládání a zpracování. V dospívání nabývá na významu potřeba samostatně vyhledávat řešení, odhalovat, objevovat, prožívat napětí i radost z úspěchu. Těchto tendencí je možno úspěšně využívat při zadávání samostatných prací a úkolů, při problémovém vyučování a posilování prvků tvořivosti. Mezi středoškoláky jsou však i typy studentů, kteří dávají přednost jasnému utřídění látky. S kognitivními potřebami úzce souvisejí i poznávací zájmy, které ukazují zaměření jedince na určitou oblast jevů, kterými se chtějí více zabývat a poznávat je. Studenti střední školy dosahují jistých kvalit v jednotlivých poznávacích procesech i v jejich vzájemném působení.

U studentů střední školy se rozvíjí úsudkové myšlení. Nové kvality myšlení se projevují v řešení náročnějších úkolů a problémů teoretické i praktické povahy. Proti jednoznačným a naučeným postupům se začínají uplatňovat postupy heuristické, které berou v úvahu možné alternativy řešení. Středoškoláci jsou schopni postihnout v zadaném úkolu základní problém, zorientovat se v problémové situaci, koncipovat hypotézy, ověřovat je či zamítat, kontrolovat výsledky. Produktivní myšlení se soustřeďuje na samostatné vyhledávání a ověřování možných variant řešení problémů, na experimentování a objevování obecných rysů a zákonitostí sledovaných jevů. Divergence myšlení se uplatňuje u úkolů s možným alternativním řešením, spočívá v hledání různých postupů a ve vybírání postupů nejvhodnějších. Problémové situace a jejich řešení mají i vyšší aktivačně motivační účinnost. Vědění nestojí před dospívajícími jako něco vnějšího, ale jako něco, na čem se mohou samostatně podílet. Prožívají při tom napětí a uspokojení, musí se rozhodovat, ověřují důsledky svých rozhodnutí. Produktivní myšlení i řešení problémů není jen výsledkem objevování a experimentování, ale předpokládá výchozí znalosti a další systematickou poznávací činnost.

Vedle poznávacích procesů dochází k významným změnám i v motivaci k učení středoškoláků. Motivaci ke školní práci může posilovat, ale i oslabovat vzrůstající množství informací, poznatků, zážitků a zkušeností, které dospívající získávají i z jiných zdrojů než jen ze školního vyučování. Význam vnitřní a zvnitřněné motivace se zvyšuje, stoupá i míra uvědomění motivů a jejich kontroly.⁽¹⁰⁾

⁽¹⁰⁾ viz. podle TAXOVÁ, J.: *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: SPN, 1987.

Pro uplatnění aktivizujících metod je důležité, že osobnost adolescenta, tedy středoškoláka, je vysoce flexibilní a je svou schopností používat nové způsoby řešení typická. Středoškoláci nejsou zatíženi zkušeností, která by je omezovala a vedla je na úroveň obecně užívaných či běžných řešení. Nedostatek zkušeností naopak ztěžuje orientaci v nových úlohách a situacích. Středoškolák bývá při řešení úloh nakloněn postupům, které jsou nové a netradiční, řešení bývají často nekomplexní a zbrklá. Preferována jsou řešení, která vedou k jistotě, tedy jednoznačná, zásadní a rychlá. Středoškolák se dokáže nadchnout, a toto nadšení se výrazně promítá do jeho úvah. Nadšení pro nějakou činnost, která má pro studenta vysoký subjektivní význam, zasahuje především do mimoškolní sféry, tedy do oblasti zájmu.⁽¹¹⁾ Osobních preferencí středoškoláka je možné účelně využít ke školní práci pomocí aktivizačních metod, vhodně zařazených do výuky.

⁽¹¹⁾ viz podle VÁGNEROVÉ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-308-0

2. Aktivizující metody ve výuce na střední škole

Aktivizující metody mají významné místo v systému metod výuky, nemohou být však používány jednostranně, izolovaně nebo samoučelně. Na učitele kladou zvýšené nároky, nezanedbatelným ukazatelem je také časové hledisko. Ve výchovně vzdělávací práci mají však své nezastupitelné místo pro svůj aktivizující rozměr, dynamizující náboj a komplexním působením na osobnost studenta. Těžiště práce učitele střední školy nelze hledat jen v poznatkovosti a snaze naučit studenty maximum poznatků, ale ve výchovnosti. Jedním z výchovných úkolů učitele je vypěstovat v žácích i studentech touhu, zálibu i potřebu po sebevzdělávání a to celoživotním. Nejlepším prostředkem se jeví uplatnění dovednosti učitele učinit výuku tak zajímavou, aby jí byli studenti zaujati, a tím si vytvořili k vyučování dobrý citový vztah. Studenti pociťující potřebu sebevzdělávání dospívají k nutnosti naučit se učit se přesněji a moderněji. Učitelé by své studenty proto měli vést ve svých hodinách k práci s informacemi. V tomto ohledu se jeví účelným propojení infromatické výchovy s aktivizujícími metodami, zejména s problémovým a projektovým vyučováním a učením.⁽¹⁾

Problematika klasifikace vyučovacích metod

Při přípravě konkrétní výuky uvažuje učitel o volbě vhodných metod, přičemž nelze opomenout cíl výuky a obsah učiva stejně jako analýzu jeho struktury.⁽²⁾ Vzhledem k mnohotvárnosti metod vyučování je jejich klasifikace, která by se opírala o jediné kritérium, obtížná. Proto se v pedagogické literatuře můžeme setkat s celou řadou pokusů o klasifikaci vyučovacích metod, a to podle různých kritérií. Komplexní pojetí nalezneme u J. Maňáka, který ve své klasifikaci základních skupin metod výuky člení metody z pěti hledisek⁽³⁾. V klasifikaci výukových metod podle J. Maňáka lze aktivizující metody výuky zařadit podle převládajícího charakteru do metod členěných z hlediska pramene poznání a typu poznatků a do metod členěných z hlediska aktivity a

⁽¹⁾ viz podle SEDLÁK, J.: *Úvod do práce s informacemi*. Brno: Vydavatelství MU, 1996. ISBN 80-210-1282-X

⁽²⁾ viz podle MAŇÁK, J.: *Nárys didaktiky*. Brno: MU PedF, 1990. ISBN 80-210-0210-7

⁽³⁾ viz příloha č.1, s. 86 - 87

samostatnosti, zejména tedy metod problémových, resp. badatelských. Mojžíškovo členění na metody motivační, expoziční, fixační a diagnostické se přibližuje Maňákovu členění metod z hlediska fází vyučovacího procesu. Aktivizační metody, které jsou pro mou práci stěžejní, bychom těžko našli samostatně. Z uvedených klasifikací se budu blíže zabývat metodami kritériálně členěnými z hlediska pramene poznání a typu poznatků z hlediska aktivity a samostatnosti. Na obecné charakteristiky vybraných metod navážu výzkumným šetřením, které bude zaměřeno na metody práce s textem propojené s problémovými metodami a uvedené do souvislostí s informatickou výchovou.

Klasifikace vyučovacích metod se promítají do plánování konkrétní výuky, protože jakýkoli záměr ve výchovně vzdělávacím procesu lze uskutečnit pouze jejich prostřednictvím. Vztahy základních komponent vyučovacího procesu, tedy cíle, obsahu a metody se ve vyučování realizují prostřednictvím součinnosti vyučujícího učitele a studentů. Při realizaci výukových metod dochází ke vzájemným interakcím mezi učiteli a studenty, mezi studenty navzájem, případně i mezi učiteli.

Pedagogická interakce

Vzájemné vztahy mezi účastníky vyučování mohou výrazně ovlivnit efektivitu vyučovacího procesu. I když se jedná především o vzájemné vztahy mezi učiteli a studenty, nelze ve školním prostředí opomenout ani vztahy studentů mezi sebou a učitelů mezi sebou navzájem. Všechny tyto interakce ovlivňují činnost a výkony účastníků. Vzájemná interakce mezi studenty spočívá při výuce zejména v rozvíjení sociálních dovedností převážně kooperativního charakteru, dovedností jasně se vyjadřovat a pracovat v týmu. Interakce mezi učiteli se nejčastěji projevuje zájmem o práci svých kolegů, u nichž se mohou učitelé inspirovat v mnoha oblastech. V oblasti používání výukových metod je bezesporu přínosem sledování, jak provádí svou práci jiný učitel. Učitelů se týká stejně jako studentů týmová práce.

Pedagogická interakce „je nesena pedagogickým záměrem. Sleduje pedagogické cíle a odehrává se ve výchovném, vzdělávacím a výcvikovém kontextu. Tvůrcem a aktérem pedagogické interakce zde bývá učitel, žák, školní třída, rodiče,

dítě, trenér, trénovaná osoba či tým.“⁽⁴⁾ Vyučování se ve své podstatě uskutečňuje v konkrétních vztazích učitele a studentů. „Označení interakce používáme pro označení vztahů učitele a žáků proto, že jde o vzájemné ovlivňování povahy aktivitou obou činitelů ve vyučování“ ⁽⁵⁾ Interakci učitele a studentů lze chápat jako projev pojetí vyučování na střední škole, jako prostředek realizace takového pojetí a v neposlední řadě jde také o uvedení didaktické kvalifikace učitele do souboru učitelských činností a dovedností do instrumentální polohy.⁽⁶⁾

Ve vývoji didaktického myšlení pozorujeme dva různé náhledy na vztah učitele a studentů, které se postavily proti sobě. První lze charakterizovat jako vyučování orientované k učiteli. Důraz je kladen na obsah a aktivitu učitele. Studentovi je v tomto vztahu připisována role pasivního příjemce. Druhý přístup orientuje vyučování především na studenta. Velký vliv uplatnily v tomto směru myšlenky J. Deweye, který vychází z vnitřních zájmů a možností žáka. Dewey tvrdí, že těžiště je nutné vidět ne v učebnici nebo v učiteli, ale v dítěti, potřeba je následovat přirozenost dítěte, přitom zároveň nepodléhat jeho rozmarům. Hnutí, které stavělo do popředí žáka jakožto dítě, kterému se mělo vše podřizovat. Původní formulace pedocentrických teorií byly překonány, avšak myšlenka orientace na dítě a význam osobnosti žáka ve výchovně vzdělávacím procesu je rozvíjena do současnosti. Nelze však všeobecně říci, že ve vztahu učitel – student se uplatňuje jen jeden či druhý proud. Aktualizaci problematiky vztahu učitele a studenta přinášejí 70. a 80. léta 20. stol. Do pozice dítěte zasáhly modernizační tendence, sílící význam vědy, techniky, nároků na výkon studentů. V tomto smyslu se rozvíjejí různé didaktické teorie, které kladou důraz na aktivní roli studenta ve výchovně vzdělávacím procesu.⁽⁷⁾

Základem interakce učitele a studentů na střední škole je naplnění podstaty vyučovacího procesu vyjádřené řídicí činností učitele a učební činností studentů. Na střední škole lze tedy předpokládat v rámci aktivity střední školy nárůst podílu

⁽⁴⁾ MAREŠ, J.: Pedagogická interakce dnes a zítra. In.: Pedagogická interakce a komunikace. Hradec Králové: Gaudeamus, 1993, s.6. ISBN 80-7041-720-X

⁽⁵⁾ KOLÁŘ, Z.: *Didaktické otázky střední školy současnosti*. Praha: SPN, 1986, s. 69.

⁽⁶⁾ viz podle KOLÁŘ, Z.: *Didaktické otázky střední školy současnosti*. Praha: SPN, 1986.

⁽⁷⁾ viz podle SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1

samostatné práce studentů, zesilování dialogických forem a výraznější využívání zdrojů vzdělání z prostředí mimo vyučování.

Interakce učitele a studentů vychází z toho, že na střední škole jsou zpracovány obsahy výrazně obecnější povahy, kde základem je logická struktura obsahu a kde je důležitým momentem interakce souvislý a logický učitelský výklad. Tím může docházet k tomu, že se vzájemné vztahy učitele a studentů postupně vytrácí a z interakce se stává jednostranné působení učitele na studenty. Základní metodou studentova zvládnutí obsahu vzdělání se pak stává reprodukce učitelova výkladu či textů z učebnic. Na středních školách proto mohou samovolně ubývat formy práce, které aktivizují studenty ve vyučování. Aktivní účast studentů ve vyučování se pak stává sporadickou.

Podle Z. Koláře vyúsťuje rozbor problematiky interakce učitele a studentů na střední škole do polohy rozboru metod vyučování jako systému řízení učební činnosti studentů i jednotlivce učitelem. Problém pro vzájemnou interakci učitele a studentů nastává, když učitel z metodického vybavení vytváří z velké míry mechanickou strukturu omezeného počtu metodických postupů učitele, která pak formalizuje vyučovací proces a demotivuje aktivitu studentů ve vyučování. Ke stereotypnosti metodického a organizačního vybavení vyučování na střední škole dochází ve spojení s chápáním role učitele jako jediného pramene poznání studentů a garanta pravdy. Školní vyučování pak mnohdy produkuje „paralelní“ poznatky vedle poznatků skutečného života. Paralelní jsou proto, že jsou užitečné jen ve škole a slouží zejména k tomu, aby byly zopakovány, vyžaduje-li se to. Jsou však těžko využitelné a převoditelné do schopností, nástrojů, dovedností a jednání.⁽⁸⁾

Ve vyučování na střední škole má být interakce učitele a studentů rozvíjena v činnostech učebních, poznávacích, komunikačních, kooperativních i samostatných. Všechny uvedené body se ve vyučovacím procesu prolínají a navzájem doplňují. Řízení učební činnosti studenta je ve vyučování jevem nejčastějším, ovlivňujícím činnosti další, jež vede až k samostatnému sebeřízení studenta. Výstižným vyjádřením interakce učitele a studentů nalezneme nejen ve vyučovacích metodách, ale i organizačních formách. Rozvíjející interakce předpokládá u učitele zvládnutí problematiky

⁽⁸⁾ viz podle KOLÁŘ, Z.: *Didaktické otázky střední školy současnosti*. Praha: SPN, 1986.

vyučovacích metod ve spojení s organizačními formami, představovaného především skupinovým vyučováním a individualizovaným vyučováním zaměřeným na samostatnou práci studentů.

Skupinové vyučování samo o sobě souvisí s utvářením a rozvíjením sociálních vztahů. J. Skalková hovoří o dvou základních znacích skupinového vyučování:

1. Skupinové vyučování plní socializační funkci. Studenti si vyměňují názory, navazují kontakty s druhými a rozvíjejí je, vzájemně se hodnotí, pomáhají si, berou na sebe odpovědnost, čímž se připravují na život ve společnosti.
2. Při skupinovém vyučování probíhá kladné ovlivňování učení studentů zejména využíváním vztahů mezi nimi. Studenti se navzájem podněcují v učení a pomáhají si. Přitom se uskutečňuje individuální přístup, který zajišťuje přímý kontakt studentů s učivem.⁽⁹⁾

Organizace skupinového vyučování je založena na rozdělení studentů do menších skupin, obvykle 3-5 členů. Tvoří-li skupiny studenti stejné výkonnostní úrovně, hovoříme o skupině homogenní. Heterogenní skupinu tvoří studenti různě výkonní. Každá skupina pracuje samostatně na zadaném úkolu. Zadáání úkolu je závislé právě na složení skupin. Homogenní skupiny řeší úkoly rozdílně náročné. Rovněž je možné, aby učitel se slabší skupinou spolupracoval.

Na středních školách jsou studenti pro skupinovou práci dostatečně zralí, nemusí být pro ni však připraveni. Studenti si tedy musí osvojit dovednost neskákat si do řeči, vyslechnout druhého, přijmou negativní názor, umět argumentovat, neodbíhat od zadaného tématu. Učitel by měl spolu s tématem seznámit studenty s pravidly práce ve skupině. Po rozdělení úkolů ve skupině následuje společná práce studentů. Závěr práce se vyznačuje shromážděním výsledků, vytvořením výstupů a seznámením ostatních skupin s výsledky. Možná je i meziskupinová diskuse. Učitel pak hodnotí práci celé skupiny.

⁽⁹⁾ viz podle SKALKOVÁ, J.; BACÍK, F. a kol.: *Zvyšování efektivnosti výchovně vzdělávacího procesu ve vyučování*. Praha: Academia, 1988.

Samostatná práce studentů spadá do pojetí individualizovaného vyučování. Řídící činnost učitele spočívá v podněcování samostatnosti a tvořivosti u studentů. Na studentovi vězí uplatnění vlastní aktivity a iniciativy. Prostřednictvím samostatné práce se studenti učí rozšiřovat své znalosti bez přímé pomoci učitele a z jiných zdrojů než od učitele. Učební činnosti si student organizuje sám. Práce učitele spočívá v zadávání úloh studentovi, v přípravě studenta pro samostatnou práci a v konzultační činnosti. Úroveň samostatné práce studenta je rovněž různá. Nejnižší úroveň představuje samostatné plnění úkolů, které student řeší identicky jako učitel. Vyšší úroveň spočívá v identickém plnění úkolů, ovšem v jiných pozměněných podmínkách. Nejvyšší úroveň je dosaženo v samostatném hledání cesty k vyřešení úkolu. Učitelé ve vyučování zadávají studentům samostatnou práci různé úrovně obtížnosti. Nároky na studenty se v průběhu studia zvyšují. Samostatná práce studentů může být využita ve vyučování i mimo školu.⁽¹⁰⁾

2.1. Vybrané vyučovací metody a jejich aktivizující aspekt

Z celé bohaté škály vyučovacích metod se teoreticky i výzkumně zaměřím především na metody práce s textem, které se mohou uplatňovat ve vzájemném propojení i souběžně s aktivizačními metodami. Pokusím se také vymezit některé více či méně frekventované vyučovací metody, které mohou být na středních školách využívány. Vyučovací metody jsem vybrala s ohledem na jejich interaktivní a aktivizační charakter. Kriterialem členění vybraných metod je činnost učitele a činnost studentů v průběhu vyučovacího procesu. Užití metod práce s textem, na které se blíže zaměřím, budu dále zjišťovat prostřednictvím výzkumného šetření, které by mělo ve svých výsledcích konkrétně poukázat na postoje, názory a činnost učitele a studentů ve vyučovacím procesu v souvislostech jejich osobnostních předpokladů.

V následujícím textu se budu věnovat následujícím skupinám vyučovacích metod:

1. Monologické metody
2. Dialogické metody

⁽¹⁰⁾ viz podle CEDRYCHOVÁ, V.; RAUDENSKÝ, J.: *Kapitoly z obecné didaktiky pro učitele střední školy*. Ústí n.L.: PedF UJEP, 1993. ISBN80-7044-058-9

3. Metody práce s textem
4. Metody názorně demonstrační
5. Metody problémové a heuristické
6. Metody rozborové, situační, projektové a inscenační
7. Didaktické hry

1. Monologické metody

Monologické metody jsou založené na využití souvislého mluveného projevu učitele či studenta. Mezi tyto metody lze zahrnout především vyprávění, které se však uplatňuje při práci s mladšími žáky, vysvětlování, výklad, školní přednáška, instruktáž a souvislé vystoupení studenta.

Metoda vysvětlování se vyznačuje jistou logikou výkladu, která umožňuje studentům vytvářet si soustavu vědomostí a rozvíjet vlastní logické myšlení. Tato metoda se většinou používá při osvojování látky pojmové povahy, při vyvozování zobecňujících závěrů. Zahrnut je popis a analýza příslušných jevů, je usměrňováno a rozvíjeno logické myšlení studentů. Metoda vysvětlování se často spojuje s dalšími metodami. Pro zvýšení účinnosti osvojovaných poznatků je vhodné vysvětlování doplnit metodou názoru či demonstrace. Aktivitu posluchačů zvýší spojení metody vysvětlování s metodou rozhovoru, diskusí, s problémovým vyučováním a s prvky metod praktických.

Metoda výkladu si klade za cíl vysvětlit a objasnit studentům logicky utříděné odborné pojmy, poukázat na vztahy. Může však mít i problémovou povahu „jak postupovat, když....“. Student nejen vnímá, uvědomuje si a zapamatovává hotové vědecké závěry, ale sleduje i logiku dokazování, myšlenkový postup učitele nebo prostředku, který učitele zastupuje (film, televize, kniha apod.)

Strukturu výkladu i přednášky tvoří jádro výkladu tvořené základními informacemi, dále důkazy a zdůvodnění, tedy hlubší výklad jádra problému, praktické příklady týkající se aplikace poznatků na konkrétní úlohy spojené s praxí, zajímavé podrobnosti a fakta, které upevňují základní poznatky.

Metoda přednášky se vyznačuje oproti výkladu větší strohostí, využívá se jí při objasňování rozsáhlejších a důležitějších pedagogických témat, zejména je-li cílem zobecnit a předat studentům informace, které by těžko získávali z jiných studijních pramenů. Přednáška je výhodná pro prezentace ucelených myšlenek celé třídy. Nevýhodou přednášek je pasivní role studentů. Studenti jen poslouchají a často se stává, že jejich pozornost v průběhu přednášky klesá. Při přednáškách není mnohdy dáván prostor pro zpětnou vazbu. Aby nedocházelo k oslabování motivace studentů k učení, je nezbytné, aby se učitel pokusil o její zkvalitnění a snažil se udělat přednášku zajímavou. Ve vyučování lze uplatnit různé typy přednášek, např. týmová přednáška, přednáška na principu „tiskové konference“, při které se pracuje s předem sesbíranými dotazy, přednáška spojená s diskusí na základě tezí, přednáška spojená se skupinovou diskusí či přednáška s panelovou diskusí, při níž téma může být též diskutováno lektory, z nichž každý zastupuje jednu vědní disciplínu. Přednáškou ex katedra jsou studenti seznamováni s doslovným zněním určitého textu.

Interaktivní přednášky jsou postupy, při nichž učitel během monologu vstupuje do většího kontaktu se svými studenty, pokládá otázky, může uložit jednodušší učební úlohy i úkol. Učitel shromáždí otázky studentů a vychází z nich při svém systematickém výkladu.

Aktivizačně působí při výkladu i přednášce využití pomůcek a didaktické techniky. Zpětný projektor lze využít ke znázornění schématu, grafu či modelu vysvětlované soustavy. Prostřednictvím tzv. provokačního principu vyučující záměrně vyslovuje sporná tvrzení. Zde je vhodné na to studenty předem upozornit. Vyučující může od studentů očekávat oponující tvrzení, které mohou převést monologickou metodu v dialogickou či v interaktivní výklad.

Monologická metoda může mít též podobu *instruktáže*. Ve vyučování učitelé nejčastěji využívají kratší instrukce se zadáním úkolu, např. „rozeberte modelovou situaci a zhodnoťte, zda vyučující volil správný postup, pokud nesouhlasíte, navrhněte jiný...“ Při praktickém výcviku a při osvojování dovedností učitelé uplatňují delší instruktáže, které zahrnují soubor pokynů a návodů pro výkon určité činnosti, jež mají studenti vykonávat. Využití metody instruktáže významně působí na odstranění ostychu a obav z osvojovaných činností. S instruktáží praktických činností souvisí také instruovaný výkon. Předvedení výkonu by mělo být doprovázeno sdělováním,

důležitým okamžikem je aktivní činnost studenta završená procvičováním a upevňováním pracovních úkonů. Instruktáže lze využít nejen v souvislosti s praxí i exkurzí, ale je vhodné instruktáže i instrukce kombinovat s metodami výcvikovými či inscenačními.

Specifickou variantou monologické metody může být i *souvislé vystoupení studenta* např. prezentace referátu. Tato metoda je na středních školách poměrně často využívána a směřuje především k osvojování konkrétního učiva, současně však vede ke zvládnutí přípravy, projevu a prezentace. Patrná je jistá samostatnost a dosažená úroveň poznávacích schopností studenta při zpracovávání podkladů pro vystoupení. Souvislé vystoupení studenta souvisí s přednesem a komunikativními dovednostmi. Student se dostává do role přednášejícího, na něhož jsou kladeny nároky na kvalitu přednesu, jazykovou stránku a kultivovanost neverbálního projevu. Student by měl samozřejmě znát předem kritéria, podle kterých bude jeho samostatné vystoupení hodnoceno. Vystoupení studenta bývá provázeno nervozitou. Tato metoda však přináší studentovi cenné informace o jeho vlastní osobě a dalo by se říci, že je vhodnou přípravou pro profesní i společenský život.

Zpět ale k monologické metodě jako takové. Tato metoda zřídka vystupuje samostatně. Monolog zpravidla navazuje na jinou metodu, střídá se s dalšími metodami, nebo je východiskem pro uplatnění různých metod. Pro všechny typy monologických metod platí, že je potřeba k nim přistupovat promyšleně a snažit se o to, aby byly poutavé a obohacené o aktivizující postupy.

2. Metody dialogické

Slovní dialogické metody lze rozlišit na rozhovor, dialog, diskusi. *Metoda rozhovoru* patří k prastarým a stále využívaným metodám. Základem rozhovoru je otázka, neboť ta otevírá a rozvíjí vzájemnou komunikaci. Otázkou dostává student podnět k aktivitě, přemýšlení, k činnosti a organizuje jeho pozornost. Učitel vede otázkou studenta k vystižení podstaty, k rozlišení hlavních a vedlejších stránek jevu. Správně formulovaná otázka musí respektovat slovosled tázací věty i spisovnou intonaci, měla by být stručná, nemá obsahovat mnoho problémů. Otázka by neměla být zaměřena jen na mechanickou produkci učiva a nikdy by neměla být dvojznačná. Kvalita dialogických metod se odvíjí od kvality učitelových otázek.

Vyučovací metody, pokud jsou vhodně voleny a užity, poskytují příznivé podmínky pro rozvoj žákovské aktivity. Aktivitu žáků lze při rozhovoru rozvíjet J. Maňák rozlišuje tři základní stupně aktivizace:

1. Přímá interakce probíhá mezi učitelem a jedním žákem. Učitel položí otázku, žák odpovídá. Pak se postupně rozhovoru účastní další žáci. Rozhovor se odvíjí lineárně, postupně se vystřídají všichni žáci.
2. Učitel formuluje otázku, ale odpověď na ni dostává od několika žáků. Rozhovor má tendenci růst geometrickou řadou: jeden podnět vyvolává několik reakcí.
3. Učitelova otázka vyvolává nejen více odpovědí od různých žáků, ale žáci si dávají doplňující otázky i mezi sebou. Vzniká tak zárodek diskuse, pro niž je charakteristické, že si žáci dávají otázky navzájem.⁽¹¹⁾

Za rozvinutější formu rozhovoru je považován *dialog*. Dialog je v podstatě nejvyšší forma hledání společného smyslu sdělení. Nejedná se jen o prostý pohyb informací či sdělení, ale aktivní výměnu, ze které vyvěrá pro příjemce závažnost informace a svou podstatou vybízí k potřebě reagovat. „Dialog tedy není jakýkoli rozhovor, ale pouze ten, při němž se účastníci snaží dobrat jádra věci.“⁽¹²⁾

Podle J. Maňáka přechází plně rozvinutý rozhovor mezi učitelem a studenty v *diskusi*, která se stává vzájemným rozhovorem mezi všemi účastníky a jde v něm o vyjasnění stanovené problematiky.⁽¹³⁾ Předpokladem účinnosti diskuse je, aby se studenti na téma předem připravili a mohli se tak do diskuse aktivně zapojit. Úvodem do diskuse bývá seznámení se zvolenou problematikou nebo vytyčení hlavních tezí. Diskusi může řídit nejen učitel, ale i schopný student. V průběhu diskuse je nutné sledovat průběh, nedopustit vzdalování se tématu, zabránit formálnosti a zdlouhavosti, dávat dostatek prostoru iniciativě, otevřenosti a upřímnosti diskutujících.

⁽¹¹⁾ viz podle MAŇÁK, J.: *Nárys didaktiky*. Brno: MU PedF, 1990. ISBN 80-210-0210-7

⁽¹²⁾ MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J.: *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1989, s. 61. ISBN 80-04-21854-7

⁽¹³⁾ viz podle MAŇÁK, J.: *Nárys didaktiky*. Brno: MU PedF, 1990. ISBN 80-210-0210-7

Metody dialogické předpokládají slovní interpretaci mezi učitelem a studenty. Kromě plnění základního vzdělávacího cíle zapojují tyto metody účastníky do týmového řešení problémů, do obhajování stanovisek, kladou důraz na přesnost formulací atd. Rozhovor i diskuse vznášejí požadavek udržení logické, tematické linie rozhovoru. Zapojit by se měli všichni studenti. Důležitým pravidlem je, že musí být studentům ponechán také čas na přemýšlení. Nemělo by být opomenuto shrnutí diskuse. Tyto metody učiteli umožňují udržovat pozornost studentů tím, že se na ně často obrací a žádá je o odpovědi. Učitel by měl umět studenty oslovit, požádat o vyjádření a také poděkovat za přednesený příspěvek. Nemělo by docházet ke „skákání do řeči“ ani ze strany studentů, ani ze strany učitele. Na chyby lze upozornit i taktně, stejně tak by měly být i opravovány. Drobné úspěchy si zaslouží pochvalu. A. Vališová doporučuje zefektivnění dialogické metody pomocí tzv. „vrácení otázek do pléna“ či svěřením řízení diskuse studentovi.⁽¹⁴⁾ Dialogická metoda s sebou přináší vedle verbálních sdělení i neverbální projevy třídy, které jsou pro učitele velmi významné z hlediska vnímání zpětné vazby, neboť zpětná vazba vypovídá mnohé o průběhu diskuse.

Z výše uvedeného vyplývá, že dialogické metody používá učitel úspěšně pouze tehdy, když dokonale ovládá dovednosti související s kladením otázek. J. Mužík uvádí, že dobré otázky v učebním rozhovoru musí splňovat šest požadavků:

1. Otázky se musí vztahovat na zkušenosti nebo předchozí informace
2. Otázky musí být jasné a jednoznačné
3. Otázky mají být co nejstručnější
4. Nutno je rozlišovat úzké otázky (existuje na ně jen jedna správná odpověď a vede účastníky k přesně stanovenému pojmu či cíli) a široké otázky (nabízí možnost dojít k možnému řešení úlohy nebo v úloze či příkladu neexistuje žádná jednoznačně definovaná odpověď).
5. Otázky by měly být srozumitelné, a proto je vhodné formulovat je tak, aby začínaly slovy „Jak“, „Proč“, „Co“, „Který“ apod.
6. Student by měl být otázkami veden k přemýšlení, a proto se učitel neptá pouze na fakta.

⁽¹⁴⁾ viz podle VALIŠOVÁ, A.; VALENTA, J.; SINGULE, F.: *Didaktika pedagogiky*. Praha: SPN, 1990.

Při výuce by se naopak neměly vyskytovat otázky, na které lze odpovědět pouze ano-ne. Pokud se tato odpověď nabízí, následovat by měla otázka požadující zdůvodnění. Bezcné jsou otázky, na které je student nucen odpověď hádat. Nehotové otázky jsou zlovykem učitelů, který vyvolává u studentů nejistotu. Ani sugestivní otázky nemají vypovídající hodnotu, neboť odpověď se studentům již otázkou vkládá do úst.⁽¹⁵⁾

Při dialogických metodách se učitelům osvědčují písemné přípravy, které však mohou být nahrazeny cvikem a zkušenostmi. Vlastní průběh diskusních metod nemůže být nikdy předem paušálně dán, ale liší se podle různých variant. Často je při výuce používána řízená diskuse s dominantním postavením učitele, existuje však velké množství typů diskusních metod.

Několik variant dialogické metody popisuje A. Vališová ve skriptu *Didaktika pedagogicky* (1990):

- * *Výukový rozhovor*, který má reproduktivní charakter a může být také povahy objasňující, procvičující a shrnující.

- * *Heuristický rozhovor* si klade za cíl naučit studenty řešit problémy a rozvíjet jejich myšlení. Tento rozhovor je vždy produktivní. Pomocí otázek se student učí objevovat nové vztahy a na jejich základě provádět vlastní myšlenkové strategie.

- * „*Středověká disputace*“ je varianta didakticky zajímavá a vděčná, při níž část žáků obhájí určitou myšlenku a část ji pak vyvrací. Účastníci si vybavují z paměti poznatky a formulují argumenty tak, aby je přesvědčivě uplatnili.

- * Při *panelové diskusi* před třídou diskutují o určitém problému pozvaní odborníci. Odborníky mohou nahradit i samotní žáci. Učitel nejprve diskutuje s přizvanými odborníky, či studenty v roli odborníků, pak se diskutuje s ostatními účastníky v plénu.

- * *Princip „konference“* spočívá v tom, že si studenti připraví samostatná vystoupení k určitému tématu, o kterém dále diskutují.

- * *Princip „brainstormingu“* je v rámci diskusních metod využíván pro produkci nápadu, řešení problémů. Dialog je řízen základní problémovou otázkou, kdy odpověď, nápad či námět je oproštěn od kritického hodnocení. Hledání nových řešení vyžaduje od účastníků vyprodukovat k danému tématu co nejvíce spontánních nápadů v průběhu

⁽¹⁵⁾ viz podle MUŽÍK, J.: *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9

určitého, spíše kratšího, časového úseku. Náměty se zapisují nejlépe na tabuli, aby vyprovokovaly další myšlenky. Přijímány jsou i zdánlivě nesmyslná řešení, která mohou přinášet impulsy k racionálním řešením, a proto se v průběhu brainstormingu nesmí kritizovat. Jednotlivé nápady se analyzují po krátké přestávce, v každém podnětu k řešení se hledá racionální jádro. Autorem této metody je reklamní pracovník Alex Osborn, který po rozsáhlých zkušenostech zformuloval ve dvacátých letech 20. století výše uvedené jednoduché principy brainstormingu. Jedinec, který je postaven před problémovou situací se při soustředění na nalezení možných variant řešení setká s okamžiky, kdy myšlenky přicházejí ve svazcích podobných nápadů. Mezi těmito svazky jsou mezery, kdy se mozek přeorientovává z právě promyšlených možností na jiné varianty. Po jistém čase proud myšlenek ustává. Při kolektivním úsilí se individuální mezery v toku myšlenek překlenou nápady jiných účastníků a zároveň jedinci snadněji zaujmají nová stanoviska k problému.

Jednou z forem brainstormingu je *brainwriting*, tedy psaní nápadů na lístky. Při užití této metody se doporučuje sestavení menších asi šestičlenných skupin. Každý z účastníků napíše svá (nejlépe alespoň tři) možná řešení zadaného problému během stanoveného časového limitu. Každý pak předá list svému sousedovi, který dopíše své myšlenky a předá list dalšímu sousedovi. Po této fázi nalézání myšlenek následuje fáze jejich hodnocení. Při větším počtu účastníků lze hodnocení myšlenek provést formou brainstormingu. Metoda brainwritingu svou podstatou vylučuje rušivé vlivy táhlejších diskusí, usnadňuje koncentraci, dává možnost vyjádření nesmělých a ostýchavých účastníků.

Neméně zajímavou metodou je *metoda mapování mysli*, která je užitečná především v etapě hledání nápadů a jejich první strukturaci. Podstatu daného problému zpracovat např. graficky pomocí námětů napsaných či nakreslených na záznam papíru pozičně a v pořadí tak, jak je distribuuje mozková činnost (využití levé analytické a pravé, tedy syntetické, fantazijní, tvořivé mozkové hemisféry).⁽¹⁶⁾

Jednotlivé typy diskusních metod by měly korespondovat s objektivními podmínkami, mezi které bych zařadila složení třídy, počet studentů ve výuce, dostupnost prostředků nutných k realizaci a ujasnění si, čeho má být zvoleným typem

(16) viz podle VALIŠOVÁ, A. *Metody vyučování a jejich modernizace*. Praha 2005. 20s., článek. MUŽÍK, J.: *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9

diskusní metody dosaženo. Diskusní metody, jak již bylo uvedeno, navazují na metodu rozhovoru. V této souvislosti je na místě zmínit také předmět komunikace, kterým je vždy nějaký problém či zadání úlohy. Charakteristickým rysem diskusní metody je aktivní spoluúčast všech účastníků skupiny na řešení dané úlohy nebo problému. S růstem počtu účastníků skupiny se zvyšuje požadavek na řízení diskuse a zpracování jednotlivých příspěvků. To se řeší náročnějšími formami diskuse, např. tzv. panelovou diskusí. Diskusní metody jsou velmi vhodné k upevňování učiva procvičováním a opakováním. Informace o tématu diskuse nebo o výchozí situaci, o níž se diskuse povede, se mohou zadávat ústně nebo písemně, nejlépe s časovým předstihem vhodným k přípravě studentů na diskusi. Použije-li se diskuse při osvojování nového učiva, je příprava diskusních materiálů i zajištění průběhu diskuse mnohem náročnější než diskuse využívající osvojené poznatky, které je potřeba upevnit.

Diskuse mohou vést ke zvýšení individuálního porozumění nebo mohou vyžadovat vyjednávání v zájmu dosažení skupinového konsensu. Při použití diskusní metody lze uplatnit několik vhodných technik. Technika *kontrolovaná diskuse* se užívá jako prostředek kontroly znalosti a porozumění prezentovanému materiálu. Zde může učitel klást otázky ve stylu sokratovského dialogu (vysvětleno dále) anebo otázky kladou studenti a přičleňují poznámky. *Diskuse krok po kroku* se odvíjí pomocí otevřených otázek a postupuje se sekvence po sekvenci. Technika je založena na připraveném textu, audio nebo videonahrávce. *Bzučící skupiny* se osvědčují při déletrvající jednosměrné komunikaci. Učitel vyzve studenty, aby se obrátili ke svým sousedům a vyměnili si názory např. o tom, čemu ve výkladu nerozuměli, s čím nesouhlasí, co nebylo ve výkladu zmíněno, nebo co si myslí, že bude následovat. Princip techniky *sněhová koule* spočívá v navazování a propojení činností. Úkol pro jednotlivce je v následující fázi proměněn v úkol velmi malých skupin. Tyto skupiny se spojí s dalšími, ve kterých se porovnávají postupy, ideje aj. Dalšími technikami jsou *překřížené skupiny*, *skupiny do podkovy*, či technika *skládačka*, kdy úkol je rozdělen do tolika částí, kolik je členů skupiny. Všechny uvedené techniky podporují interakci v zájmu kooperativní skupinové činnosti.⁽¹⁷⁾

⁽¹⁷⁾ viz podle KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3

3. Metody demonstrační

Obvykle se pojí s dalšími metodami. Tyto metody jsou založené na pozorovací činnosti studentů. Při demonstraci předmětu jde o názornou ukázkou předmětu, dokumentu, procesu, promítnutí filmu či ukázkou přímé praxe. Nejjednodušší formou demonstračních metod je ilustrace, která doplňuje většinou slovní výklad. Demonstrační metoda umožňuje studentovi naučit se poznávat jevy, zvládnout techniku pozorování a organizovat své vnímání tak, aby bylo objektivní. Hlavním posláním těchto metod je vytváření představ, které dodávají učitelovým slovům obsah. Jejich východiskem je abstrakce a konkretizace. Představy vytvářené prostřednictvím demonstračních metod mohou být tedy zrakové, sluchové, hmatové, ale i čichové a chuťové.

Kvalita názorně demonstračních metod spočívá zejména ve funkční realizaci, nikoli jen v jejich četnosti. Tyto metody zprostředkovávají poznatek či informaci názorem, předváděním jevů, pozorováním objektů, manipulací, prací a hrou. L. Mojžíšek zařazuje do skupiny těchto metod:

- * *Metody demonstrační*, pod kterými si můžeme představit např. demonstraci obrazu, filmu, zvukového záznamu, trojrozměrné pomůcky aj. Zde bychom zařadili i ilustraci, která umožňuje prostřednictvím grafů, schémat a jednoduchých náčrtků porozumět i složitým jevům.

- * *Metody dlouhodobého didaktického pozorování* objektů v terénu či ve speciálních zařízeních

- * *Metody manipulační*, které zahrnují montáže a demontáže didaktického charakteru

- * *Metody pracovní*, tedy laborování nebo práce veřejně prospěšné

- * *Hru jako vyučovací metodu*, u studentů a dospělých lze používat i inscenace, dramatizace, situační hry a hry na sociální role. Studenti mohou nacvičovat práci např. dispečera, ředitele, učitele (student přejímá práci učitele a vede hodinu). Student si zvyká na výstup, učí se organizovat a ztrácí ostych hovořit před skupinou.⁽¹⁸⁾ O didaktické hře jako vyučovací metodě bude pojednáno v samostatné podkapitole.

Při aktivizujících metodách se efektivně uplatňuje didaktická technika. Vhodné je využívání statické i dynamické projekce, videozáznamů, které mohou poskytovat nejen záznamy řešených situací, ale též pokusů o jejich řešení při inscenačních

⁽¹⁸⁾ viz podle MOJŽÍŠEK, L.: *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1988.

metodách. Účinné je také využívání počítačů při řešení modelových problémových situací.⁽¹⁹⁾

4. Metody problémové a heuristické

Aktivizující metody výuky sehrávají specifickou úlohu při rozvoji samostatnosti a tvořivosti žáků. Tyto metody v různé míře uplatňují problémový přístup k učení. Protože jsou založeny na bázi heuristického přístupu k učivu, obsahují v sobě silný náboj motivace. Jejich vlivem výuka v některých případech nabývá hravého charakteru, což také podporuje aktivitu a tvořivost žáků. Tvořivost se stává jedním z důležitých aspektů činnosti individuální i kolektivní činnosti. Schopnost tvořivých řešení předpokládá vyšší úspěšnost studentů v praxi. Tvořivost je rysem vlastního sebeutváření. Každý student bez ohledu na umělecké vlohy je schopen tvořivého myšlení a jednání, i když v různé míře a intenzitě. Vysoce intelektuální schopnosti nemusí vždy znamenat vysoce rozvinutou tvořivost, i když určitá úroveň intelektuálních schopností je zcela nezbytná.

Prostor pro rozvíjení tvořivosti studentů otevírá promyšlený výběr učiva, orientace na základní poznatky, zvláště pak na podstatné souvislosti jevů. Problémové vyučování je nepochybně jedním z nejvýznamnějších prostředků rozvíjení tvořivosti. Řešení problémů heuristického charakteru předpokládá schopnost nově uspořádat dosavadní zkušenosti a užívat jich v nových spojeních, pružně vážit možné alternativy, rozhodovat se bez vnějšího působení učitele pro vlastní postup, hledat a nalézat prostředky řešení. Uplatnění tvořivého přístupu vyžaduje určitou úroveň osvojení, zvládnutí látky, získání intelektuálních dovedností. Významnou roli při rozvíjení tvořivosti má i využívání různých druhů samostatných prací žáků počínaje nenáročnými projevy, jednoduchými aplikacemi, pozorováním předmětů a jevů, experimentálních prací, sestavování tabulek a grafů, vytyčování vlastních cílů a jejich realizace, sestavování vlastních úloh, až po zcela samostatné zpracovávání referátů, zhotovování výrobků, pomůcek. Úkolem učitele je, aby navozoval situace, které mají podněcující kreativní význam, jako je posilování představivosti studentů, projevy osobní iniciativy, využívání estetického působení prostředí či vytváření sociální atmosféry.

⁽¹⁹⁾ viz podle MAŇÁK, J.: *Nárys didaktiky*. Brno: MU PedF, 1990. ISBN 80-210-0210-7

Všechny studenty je potřeba vést k tomu, aby řešili tvořivé úkoly a rozvíjeli své schopnosti, nutné je ovšem přihlídnout k jejich individuálním zvláštnostem a v přístupu učitele vycházet ze skutečných možností jednotlivců. Každý student potřebuje pro svůj výkon určité podněty, které mobilizují jeho síly. Není tedy možné, aby všichni studenti plnili úkoly na stejné úrovni náročnosti a stejným způsobem. Tvořivost studentů je potřeba podněcovat a nároky na jejich práci adekvátně stupňovat. Ukládání úkolů pod aktuální úroveň jejich rozvoje nepodněcuje jejich intelektuální schopnosti a zároveň nepůsobí příznivě na osobnostní charakteristiky.⁽²⁰⁾

Rozvoj tvořivosti nezahrnuje jen předání speciálních metod tvorby, nabytí schopností řešit problémy. Tvořivost je širší pojem a jev, a proto i metody výchovy k tvořivosti se nemohou stýkat jen kognitivní oblasti, ale i osobnosti, jejich sociálních funkcí i tělesných činností. Metodika rozvoje tvořivosti zahrnuje způsoby vyvolání stimulů, které zdokonalují tvůrčí potenciál. Zdrojem těchto stimulací je zpřístupňování předmětů, zadávání úkolů, uvedení do problému, provedení cvičení, rozhovoru. Významným formujícím zdrojem jsou pro osobnost prožitky. Mnoho tvořivých prvků je skryto kupříkladu v činnostech konaných poprvé.⁽²¹⁾

Studenti sami jsou vedeni k pochopení, že tvořivá práce jim přináší nejen radost a uspokojení, naplnění zájmů, ale zároveň klade nároky na vytrvalost, volní úsilí a překonávání překážek.

Problémové a badatelské metody výstižně přibližuje L. Mojžíšek. Problémové metody mají studenta dovést k samostatnému myšlení, ke schopnosti objevování informací v terénu i v praxi. „Problémové (heuristické) metody nejsou pouze prostředkem pro získávání nových poznatků, ale jsou i obsahem vzdělávání – žák se musí naučit samostatně myslet.“⁽²²⁾ S rostoucí studijní a intelektuální aktivitou studenta ustupuje pamětní učení. Jedna z hlavních úloh problémových metod spočívá v rozvíjení potřeby získávat nové poznatky. Tyto metody umožňují rozvoj tvořivosti a myšlenkové

⁽²⁰⁾ viz podle SKALKOVÁ, J.; BACÍK, F. a kol.: *Zvyšování efektivnosti výchovně vzdělávacího procesu ve vyučování*. Praha: Academia, 1988.

⁽²¹⁾ viz podle HLAVSA, J.: *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN, 1986

⁽²²⁾ MOJŽÍŠEK, L.: *Vyučovací metody*. Praha: SPN 1988, s 54.

samostatnosti. Studenti poznatky nejen získávají a osvojují si, ale zároveň jsou nuceni s poznatky nakládat a funkčně je využívat.

Základní kategorií problémové metody je problémová situace, která se vyznačuje tím, že k jejímu řešení nelze použít obvyklý či stereotypní postup. K řešení problému studentům zpravidla schází všechny potřebné informace. Nejprve je problém nutné podrobit analýze, zjistit, jaké údaje je potřeba doplnit a jak je zkombinovat, aby bylo dosaženo řešení. Řešení problému s sebou nese silný náboj motivace.

V. Cedrychová shrnuje čtyři základní způsoby řešení problémů. První dva způsoby jsou racionální:

- *Algoritmické řešení*, tedy takové, při kterém si studenti staví a použijí předpis základních postupných kroků. Nalezením algoritmu ztrácí úloha problémový charakter.
- *Heuristické řešení* sestává ze čtyř etap řešení. Po pochopení problému následuje sestavení plánu řešení, ověření hypotéz a vyvození závěru. Poslední fází je kontrola správnosti jednotlivých kroků. Tento postup studenta je velmi blízký postupu, který při své práci používají badatelé.

Další dva způsoby řešení problému jsou zcela iracionální a je potřeba je racionálně ověřovat. Přesto se o nich zmíním:

- Jedná se o řešení *pokusem a omylem*. K tomuto způsobu studenti mnohdy dospějí sami, ne vždy ale naleznou správné řešení. Náhodné hledání řešení může být využito při brainstormingu.
- *Řešení intuitivní*, tedy vzhledem, je taky možné. Přínosem je okamžité postižení vztahů a objevení způsobu řešení problému. Předpokladem pro intuitivní řešení problémů je dostatečná znalost učební látky.⁽²³⁾

Dialogická problémová metoda podle L. Mojžíška v sobě nese tvořivý či problémový úkol. Úloha, která umožňuje získávat nové poznatky z různých oborů.

⁽²³⁾ viz podle CEDRYCHOVÁ, V.; RAUDENSKÝ, J.: *Kapitoly z obecné didaktiky pro učitele střední školy*. Ústí n.L: PedF UJEP, 1993. ISBN80-7044-058-9

Principem těchto metod je dialog, rozhovor mezi učitelem a studentem, kdy učitel vyslovuje otázku a staví tak studenta před problém, který má řešit.

* *Sokratovská metoda* odpovídá historickému pojetí Sokratovy diskuse, kdy hovořil s občany a vedl je postupným naznačováním problémů ke zjišťování vztahů, k nimž by sami nedospěli. Tato metoda je intelektuálně náročná a brzy unaví, lze ji však pokládat za první, přípravný stupeň problémových metod.

* *Heuristická metoda* je metodou otázkovou, objevnou metodou, spojenou také s prací v terénu. Zdůrazněn je zde prvek objevování důkazů, což vyžaduje pozorování jevů, jejich měření, hodnocení průběhu atd. Tato metoda rozvíjí vedle myšlení i ostatní poznávací procesy v plné šíři. Do poznávání zapojuje celou osobnost studenta, jeho intelekt, smysly, city i vůli. K problémovým metodám může být řazena i beseda, kdy motivem diskuse je zájem studentů o jistý problém. Otázky zde klade student, odborník je informátorem.

* *Komplexní problémové metody* lze nazvat také složitými problémovými úlohami. Učitel přistupuje ke složitým problémům, kde student není veden od otázky k otázce. K těmto úlohám lze přistoupit až ve vyspělém stádiu výuky a v době, kdy student má již zkušenosti s jednoduššími problémovými metodami. Zadaná problémová situace by měla být životná a přirozená, měla by upoutat pozornost studentů. Obtíže by měly vyplývat z řešení problémů, které jsou pro studenty řešitelné. Po zjištění a uvědomění si problému následuje jeho analýza, hledání jádra problému a jeho formulace, hledání a stanovení hypotéz v nichž je obsažen proces vzniku nových myšlenek. Pochod myšlení je završen vyřešením problému, ověřování hypotéz a vyslovení závěru. Problém musí být dynamický, jdoucí po jistých zdůvodněných etapách směrem k vyřešení. Zde se hovoří o cestě objevování či výzkumného myšlení.⁽²⁴⁾

Krátce se ještě zmíním o badatelské metodě, která ve své podstatě zahrnuje studentův výklad a aplikaci údajů. Při badatelských hodinách studenti interpretují (vykládají) učební zkušenosti a aplikují nabyté zkušenosti. Od studentů je vyžadováno, aby kladli otázky, zformulovali informace a vytvářeli hypotézy, zároveň studenti

⁽²⁴⁾ viz podle MOJŽÍŠEK, L.: *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1988.

aktivně objevují zákonitosti, které objasňují řadu údajů. Jak je výše uvedeno, badatelská metoda prochází fázemi, které vyžadují heuristická řešení.⁽²⁵⁾

Z problémové situace vychází také situační, projektové, inscenační a rozborové metody. Při těchto metodách studenti uplatňují analyticko-syntetických postupů při samostatném řešení problémů.

A) Situační metody představují takové postupy, při jejichž řešení se vychází z některé konkrétní situace či události. Problémovost situace je dána tím, že obvykle všechny potřebné informace pro řešení nejsou k dispozici nebo se postupně doplňují. Řešení problému nemusí být vždy jednoznačné, důležitou úlohu sehrává moment rozhodování. Situační metody zahrnují případovou metodu, řešení problémových případů a konfliktních situací, řešení modelových problémových situací, metodu projektů aj. *Situační metoda* je podobná metodě rozborové, rozdíl je však v tom, že předmětem analýzy je ucelená reálná situace, která může být i konfliktní povahy a vždy vyplývá z profesního nebo osobního života. Rozebíráno je pak chování aktérů situace. Variantami této metody jsou metoda rozboru situace (životní problémy jsou nahlíženy z různých hledisek a navrhuje se řešení), metoda konfliktní situace (mimo jiné jsou zvažovány následky možných řešení situace) a metoda postupného seznamování s případem (problémová situace je předkládána ve fázích, které ji postupně dokreslují).

Případová metoda je formou situační metody a opírá se o didakticky zjednodušený popis skutečné či fiktivní a zároveň reálné situace. Případ by měl být typický a exemplární, aby mohl studentům posloužit jako vzor při jejich pozdější praxi. Tradici této metody nalézáme ve výchově právníků, vedoucích pracovníků a lékařů. Rovněž je vhodné tuto metodu zařadit do výuky předmětu Základy společenských věd. Případové metody se vyznačují výraznými znaky, kterými jsou odpovídající komplexnost a přiměřený stupeň obtížnosti. Přiměřená obtížnost vzbuzuje u studentů zájem a aktivitu. Přílišná komplexnost případu naopak neumožňuje formulovat relevantní předpoklady k jeho řešení. Při analýze a řešení případu je nutno přihlížet nejen ke správnosti řešení, ale také k naplňování cílů pedagogického působení.⁽²⁶⁾

⁽²⁵⁾ viz podle PASCH, M. a kol.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1999.

⁽²⁶⁾ viz podle JANKOVCOVÁ, M.; PRUCHA, J.; KOUDELA, J.: *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: SPN, 1988. ISBN 80-0423209-4

B) Projektová metoda je charakteristická tím, že projekt představuje relativně rozsáhlou problematiku, blízkou reálné skutečnosti a velmi významnou prakticky. Projektová metoda je zaměřena na vytváření určitého plánu, projektu, předpokládané podoby určité situace, pomůcky, hry aj. Řešení zadané problematiky plánují studenti převážně samostatně s využitím vlastních sil, prostředků a zodpovědnosti. Projekt má stanoven cíl tak, aby byl vždy prakticky – konstruktivní a musí dojít k jeho realizaci. V počátku práce se projevuje bezmezná aktivita se širokou škálou prostředků, které studenti postupně vymezují, své postupy plánují a postupně realizují. Řešení případu je přípustné provést též symbolicky, přičemž je kladen důraz na dosažení pedagogického cíle projektové metody. Cílem projektové metody spočívá v podněcování samostatného získání vědomostí a dovedností potřebných pro řešení mnohých problémů, které s sebou přináší praxe. Projektová metoda přisívá též k rozvoji osobnosti studenta, neboť umožňuje studentovi zmapovat své vlastní schopnosti.⁽²⁷⁾

C) Inscenační metody využívají zejména techniku hraní zvolených nebo přidělených rolí, přičemž cílem je ovlivnit postoje a adaptovat chování žáků při sociálních interakcích. Inscenační metoda vyžaduje vytvoření projektu a z něj vycházející praktické simulování, hraní určité situace. Inscenace je vždy pokusem ztvárnit reálnou v jistém ohledu typickou situaci a prostřednictvím přímého jednání poskytnout i emotivní zážitek přerůstající postupně ve zkušenost ze sociálního styku. Studenti se vžívají do určité role, kterou předvádějí, a tím hlouběji prožívají dané rozpory a uvědoměleji se pokoušejí hledat řešení daného problému. Inscenace představuje reálnou situaci, v níž účastníci přímo jednají jako skuteční aktéři živé skutečnosti. Inscenace mohou mít rozpracovaný scénář až na jednotlivé role, nebo také mohou mít pouze stručně vymezený scénář bez rozpisu rolí. Tato metoda se uplatňuje zejména v oborech, v nichž dovednosti jednat s lidmi patří k profilujícím. Využití se nabízí také při rozvoji komunikativních dovedností v cizím jazyce. Inscenace pedagogických situací se osvědčují při přípravě budoucích pedagogů. Inscenační metoda se může pojit s výkladem, vždy jí však prolínají dialogy, které ji uzavírají. Je časově dosti náročná.^(ad 27)

⁽²⁷⁾ viz podle JANKOVCOVÁ, M.; PRŮCHA, J.; KOUDELA, J.: *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: SPN, 1988. ISBN 80-0423209-4

D) Rozborová metoda spočívá v tom, že studenti provádějí analýzu např. textových materiálů, chování osob, dětských výtvorů, audiovizuálních programů, historických pramenů, přednášek atd. Často se tato metoda pojí s metodou demonstrační či prací s textem. Může probíhat individuálně i skupinově. Rozvíjeny jsou také interpretační dovednosti.⁽²⁸⁾

Specifickou aktivizační metodou jsou didaktické hry. **Didaktické hry** se ve školách zatím mnoho neobjevují. Větší zkušenosti jsou s uplatněním didaktických her ve vzdělávání dospělých. Od her je potřeba odlišit soutěže. Účelem hry je činnost sama o sobě, účelem soutěže je dosáhnout umístění. Typické je pro soutěž organizování činnosti, nikoli činnost či simulace určité činnosti, jako je tomu při hře. Didaktické hry záměrně evokují produktivní aktivity a rozvíjejí myšlení, neboť jsou zpravidla založeny na řešení problémových situací. Prostřednictvím her mohou být žákům předkládány i složitější, obtížnější ba i nezajímavé problémy. Pravděpodobně nejvhodnějším modelem hry z pedagogického hlediska se jeví soutěživé hry, neboť zvyšují frekvenci aktivit, obsahují kooperaci a dělbu práce uvnitř skupiny. Motivující je též zainteresovanost na konečném výsledku.

Metodická příprava hry je náročná, a to nejen po stránce organizace a zabezpečení všemi nezbytnými sounáležitostmi hry, ale zejména z hlediska promýšlení pedagogického záměru. Před zahájením didaktické hry je nutno žáky s hrou seznámit, důležité je také hru předem vyzkoušet, neboť úskalí tkví v tom, že pro samotnou atraktivnost hravé činnosti nemusí dojít k naplnění výchovně vzdělávacího cíle.⁽²⁹⁾

⁽²⁸⁾ viz podle VALIŠOVÁ, A. *Metody vyučování a jejich modernizace*. Praha 2005. 20s., strojopis.

⁽²⁹⁾ viz podle JANKOVCOVÁ, M.; PRŮCHA, J.; KOUDELA, J.: *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: SPN, 1988. ISBN 80-0423209-4

Motivace a motivační metody

Aktivizační vyučovací metody jsou nezdědka kladeny do souvislosti s motivací. Motivace, odhodlání studenta učit se, je jedním z nejdůležitějších faktorů úspěšného výkonu. Každé uvědomělé jednání je motivováno. Silná, výrazná motivace je předpokladem pro vytrvalé jednání, učení a kteroukoli aktivitu. Motivací se usměrňuje zájem o vyučování, vytvářejí se přirozené podmínky pro rozvíjení učení a práce. Má povahu *vnitřního motivu*, vyplývajícího z touhy, z pocitu potřeby a zejména ze zájmu nebo *motivu vnějšího*, což bychom si mohli představit jako nátlak či uvědomění si nezbytnosti. Všechny aktivizující metody využívají vnitřní motivaci, tj. individuální pohnutky k učení vyplývající z vlastního zájmu o učivo, jde o řešení problému kvůli němu samému.

Ve vyučování existuje podle Hunterové mnoho faktorů, které mají schopnost zvýšit studijní úsilí studentů a těmi jsou: míra nejistoty, průvodní pocity, úspěch, zájem, znalosti výsledků vlastní práce a vnitřní – vnější motivace:

- Pro povzbuzení snahy v učení je nejvhodnější mírná úroveň starosti o výsledek.
- Důležité jsou také průvodní pocity, na kterých závisí míra úsilí, kterou je student ochoten vyvinout, aby se něčemu naučil. Neutrální pocity (ani příjemné, ani nepříjemné) nemají motivační účinek. Zároveň však neplatí, že pouze příjemné pocity jsou trvale nejefektivnější.
- Motivaci žáků zvyšuje bezesporu pocit úspěšnosti. Aby se člověk cítil úspěšný, musí vynaložit úsilí. Pocit úspěchu se zpravidla nedostavuje, pokud je výsledku dosaženo téměř bez námahy.
- Na studentův úmysl učit se působí prokazatelně zájem o předmět učení. Zájem posiluje zajímavé učivo.
- Studenti ve svém učebním úsilí potřebují informaci o svém výkonu. Znamky obvykle nejsou dostatečně bezprostřední a výstižnou zpětnou vazbou pro studenty, proto je známky potřeba doplnit o upřesněnou informaci o úrovni studentových znalostí.
- Vnější- vnitřní motivace: Pokud člověk vynakládá úsilí na základě vnější motivace, pak okamžitě po dosažení cíle není už tento cíl vnějším stimulem a úsilí ustává. Tato vnější motivace se však může změnit ve vnitřní např. tím, že člověk si zažije příjemné průvodní pocity z učební činnosti, je úspěšný a shledá, že látka je zajímavá, něčím

nová a má vztah k vlastnímu životu. Motivace se posune od vnější k vnitřní a člověk je motivován „ještě trochu se tomu věnovat“, protože ho to baví.⁽³⁰⁾

Učitel se snaží vzbudit především zájem studenta o poznávání, jeho touhu, přání účastnit se objevů, gnoseologického procesu, ale také pocit povinnosti. Motivační metody, které učitel zařazuje do úvodu i v průběhu vyučovací hodiny mají povahu motivační výzvy. Jejich smyslem je připravit studenty k aktivnímu učení a vzbudit jejich zájem o obsah, který bude v průběhu hodiny objasňován. Bez motivace pozbývá učení smyslu a může se tak lehce stát nepříjemnou činností.

Motivačními okamžiky v hodině soustředí pozornost studentů na obsah učení. Na počátku vyučování působí motivačně připomenutí a oživení staré látky či předběžné sdělení obsahu přednášky v náznacích. Smysl další práci dává znalost cíle, vhodné je ukázat nebo naznačit možné výsledky učení. Upozornění na to, jaký mají nové poznatky praktický význam v životě, působí rovněž motivačně. Nejcenějším motivačním podnětem bývá zajímavost problému, který může být poutavý svou novostí, historickou významností, předpokládaným výkonem. Motivačně didaktické metody a jejich realizace jsou bezesporu vázány na osobnost učitele. Promítá se do nich učitelův pedagogický profil, morální, estetické i kulturní hodnoty. Tyto metody musí být také uzpůsobeny studentovi, jeho individuálním a věkovým zvláštnostem.

Jedním z typů motivačních metod je *motivační vyprávění*. Jeho funkce spočívá v oživení dřívějších zkušeností studentů. Má být názorné, emotivní, sugestivní, má vytvořit ve třídě atmosféru zvědavosti, ochoty učit se. Učitel obvykle připomíná studentům, co již jednou viděli, slyšeli, co je nějakým způsobem upoutalo. Učitel navozuje uvolnění, které směřuje k učební aktivitě. Stejný smysl má *motivační rozhovor*. Otázkami učitel nutí studenty k aktualizaci představ a zkušeností a navazuje tím na předchozí znalosti. Mezi přitažlivé metody patří *motivační demonstrace*, tedy použití obrazu, filmu, zvukového záznamu. V průběhu hodiny lze do výkladu nenásilně zařadit aktualizaci obsahu. Ilustrace a grafické znázornění rovněž oživují aktivitu. Je velmi vhodné zařazovat je do výkladu i do jiných metod. Motivační funkci mají hodiny zahajování tematických celků a obsahových okruhů. Studenti jsou seznamováni

⁽³⁰⁾ viz podle HUNTEROVÁ, M.: *Účinné vyučování v kostce*. Praha: Portál, 1999.

s novým učivem, je rozkrýván smysl nového učiva, jeho struktura, spojení s předchozími obsahovými celky a případně také jeho praktické vyústění.⁽³¹⁾

Motivační metody nemůžeme vytrhnout z kontextu klasifikace vyučovacích metod. Připomeňme si tedy Maňákovu klasifikaci základních metod vyučování, kde motivační metody jsou zařazeny do skupiny metod členěných z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu. Na metody motivační navazují:

- *metody expoziční*, jejichž prostřednictvím se studenti seznamují s novými poznatky. Zde je na učiteli, aby metody přímého přenosu poznatků (např. vyprávění, přednáška, popis) vhodně a zejména funkčně doplnil metodami názornými, demonstračními a metodami heuristické povahy.
- *metody fixační* vycházejí z pochopení učiva, které je nutné si zapamatovat a umět ho používat. Jedná se především o metody opakování a cvičení. Při výuce se osvědčují pro tyto účely metody dialogické a reprodukční, metoda práce s textem, metoda souvislého ústního projevu studenta apod.
- *metody diagnostické* jsou zaměřeny na zjišťování výsledků výchovně vzdělávací práce, jejich posouzení a zhodnocení. Základní funkcí těchto metod je zpětná vazba pro učitele, ale i pro studenta.
- *metody aplikační* - jejich úloha spočívá v používání poznatků. Tyto metody studenta vedou k umění diskutovat, interpretovat, uspořádávat myšlenky, nalézat vztahy a řešit zadané úlohy.⁽³²⁾

2.2. Metody práce s textem v souvislosti s informační výchovou

Metody práce s textem úzce souvisí s velmi důležitou stránkou výchovně vzdělávacího procesu, v níž by učitelé středních škol měli vést studenty ke zdokonalení se a osvojení si všech informačních vědomostí, způsobů, dovedností a návyků k práci s informacemi. Práce s informacemi spočívá v takových dovednostech, které umožňují studentům umět je účelně vyhledávat, zpracovávat a využívat. Výchova k práci

⁽³¹⁾ viz podle MOJŽÍŠEK, L.: *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1988.

⁽³²⁾ viz podle MAŇÁK, J.: *Nárys didaktiky*. Brno: MU PedF, 1990. ISBN 80-210-0210-7

s informacemi si klade za úkol vzdělávání v oblasti práce s informačními prameny a orientace v informačních pramenech. V literatuře se můžeme setkat s různými názvy tohoto procesu, např. informační výchova⁽³³⁾ či informatická výchova⁽³⁴⁾.

Problematika práce s informacemi zahrnuje několik dílčích oblastí:

- a) *Vědomí potřeby informace* představuje aktivní získávání co nejvíce informací. Práce s knihou by měla být rozvíjena jak ve školním, tak i domácím prostředí. Škola zde sehrává úlohu postupného a systematického rozvíjení poznatků a doplňování poznatky novými.
- b) *Výběr informačních pramenů*, tedy znát, kde je možno nové informace získat (knihovny, muzea, galerie apod.) a jaký je sortiment informačních pramenů (knihy, časopisy, slovníky, encyklopedie apod.)
- c) *Strategie vyhledávání informací* zahrnuje dvě otázky: kde je možno informaci hledat a jakým způsobem informaci získat.
- d) *Hodnocení informací* spočívá v rozpoznání hodnoty zdroje, určení hodnoty získané informace, provedení výběru vhodné informace a její zařazení do komplexu již známých poznatků.
- e) *Organizace a úprava poznámek* nastává po výběru a pochopení informace. Důležitost informace lze v poznámkách vystihnout patřičnou úpravou zaznamenaného.⁽³⁵⁾

Studenti středních škol by měli být vybaveni základními vědomostmi a dovednostmi práce s informacemi, na které mohou na střední škole navázat. Podle J. Sedláka „obsahem informatické výchovy je především soubor informačních vědomostí a dovedností s těžištěm na dovednostech“⁽³⁶⁾. Soubor informačních vědomostí tvoří převážně teoretické poznatky o metodách poznávání, teorie učení a poznávání, teorie tvořivého myšlení, obecné poznatky o práci informačních systémů a knihoven, obecné poznatky o pramenech apod.

⁽³³⁾ HANZOVÁ, M., VALIŠOVÁ, A.: Možnosti a meze informační výchovy na školách. In.: Školní knihovny a výchova k práci s informacemi. Praha: ÚIV, 1994. ISBN 80-211-0211-X

⁽³⁴⁾ SEDLÁK, J.: Úvod do práce s informacemi. Brno: Vydavatelství MU, 1996. ISBN 80-210-1282-X

⁽³⁵⁾ viz podle HANZOVÁ, M., VALIŠOVÁ, A.: Možnosti a meze informační výchovy na školách. In.: Školní knihovny a výchova k práci s informacemi. Praha: ÚIV, 1994. ISBN 80-211-0211-X

⁽³⁶⁾ SEDLÁK, J.: Úvod do práce s informacemi. Brno: Vydavatelství MU, 1996. ISBN 80-210-1282-X.
s.43

Soubor informačních dovedností podle něj tvoří:

- technika čtení textu,
- chápání odborného textu,
- orientace v pramenech (rejstřík, obsah, resumé, začátky a konce kapitol, vyhledávání podstatných částí textu),
- orientace v sekundárních pramenech (hledání konkrétního záznamu, vztah mezi rejstříkem a záznamy),
- orientace v knihovně obecně (výpůjční služba a bibliografickoinformační služba, hledání ve volném výběru),
- orientace v katalogu (názvový, jmenný, systematický, předmětový; katalogizační lístek),
- práce s encyklopediemi a s výkladovými slovníky, s cizojazyčnými slovníky.
- citování pramenů,
- diskuse s odborníkem na dané téma (kladení otázek k získání informací),
- sepsání a přednesení odborného komunikátu,
- práce s komunikační a reprografickou technikou (optimální způsob telefonování, kopírování materiálů),
- práce s výpočetní technikou ⁽³⁷⁾

Předpokladem osvojení uvedených dovedností je to, aby se výchova k práci s informacemi stala přirozenou a nenásilnou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Informační vědomosti a dovednosti zvládají žáci postupně od nejnižších ročníků ZŠ, od jednodušších k stále složitějším. Informační výchova je zpravidla realizována v rámci výuky v jednotlivých učebních předmětech, mimotřídními činnostmi studentů prostřednictvím exkurzí do knihoven, návštěv kulturních akcí, výstav aj. Informační výchova může být realizována také mimoškolními činnostmi ať už v rodině, čtenářských klubech či prostřednictvím sdělovacích prostředků. Zvládnutí základních informačních dovedností je důležitým předpokladem dalšího rozvíjení na střední škole i základem celoživotního sebevzdělávání.

⁽³⁷⁾ viz podle SEDLÁK, J.: Úvod do práce s informacemi. Brno: Vydavatelství MU, 1996. ISBN 80-210-1282-X.

Metody práce s textem

Práce s textem spočívá v průniku do učebnice, jakékoli knihy, článku či textu. Práce s textem může mít povahu reproduktivní, kdy se student učí informacím, které jsou v textu obsaženy nebo produktivní, přičemž text podněcuje tvořivou činnost studenta.

1. Reproductivní metody práce s textem

Reproduktivní charakter metody práce s textem vyplývá z činnosti nazývané *učení z textu*. Obecně lze říci, že „učení z textu je proces vnímání, chápání, zpracování a zapamatování didaktické informace sdělované didaktickým textem“⁽³⁸⁾. Typickým příkladem didaktického textu je školní učebnice, ve které je zpravidla propojena slovní didaktická informace s obrazovou didaktickou informací. Didaktické texty se vyznačují svými specifickými vlastnostmi, které umožňují takovému textu fungovat v didaktické komunikaci. Didaktická komunikace textu je dána jeho vnitřní strukturou a základními vlastnostmi, kterými jsou obsahová a formální propojenost různých částí textu a smyslová ucelenost vztahující se k určitému tématu. Učebnice jsou pro studenty nositelem obsahu vzdělání a současně prostředkem řízení učení. Jako didaktické texty jsou využívány také pracovní sešity a texty, které si vyučující sestavuje sám a zařazuje je do vyučování, či učebnice a texty určené pro samostudium, které obnáší zcela samostatnou práci s textem. Pracuje-li student s textem správně, učební aktivita se zvyšuje.⁽³⁹⁾

Pro jakékoli učení z textu je nezbytným předpokladem, aby student nejprve pochopil obsah a smysl textu. Práce s didaktickým textem či učebnicí vede studenta ke zdokonalení se v orientaci v psaném textu, v rozlišování hlavní a vedlejší myšlenky. V procesu učení z textu sehrává významnou úlohu kognitivní kompetence studenta, tedy jeho způsobilost chápání, hodnocení a přivlastňování nových poznatků na základě zkušeností již osvojených. Proces učení z textu je determinován také jazykovou kompetencí studenta. Disponuje-li student znalostí určitého jazyka, jeho gramatických, stylistických prostředků a pravidel, dochází snáze k porozumění textu. Didaktické texty

⁽³⁸⁾ PRŮCHA, J.: *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia, 1987. s. 7.

⁽³⁹⁾ viz podle PRŮCHA, J.: *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia, 1987.

a zejména učebnice by proto měly svou jazykovou strukturou odpovídat jazykové kompetenci studentů různých ročníků a druhů škol.

Porozumění textu vyplývá z uvědomělého získávání informací z textu. Podstatou porozumění je zpracování textu takovým způsobem, aby informace v textu student uváděl do vztahů s dosavadními naučenými poznatky a dokázal porovnávat nové informace s dosavadním komplexem informací. Učitelé by měli vést studenty, aby si při práci s textem všímali nejprve začátku a konce kapitol, protože začátek zpravidla naznačí, o čem bude řeč, a na konci kapitoly bývá zařazený závěr, či shrnutí. Dalším krokem je vyhledávání podstatného v jednotlivých odstavcích, blocích či stranách a následně vystižení návaznosti, a spojení všeho podstatného v sled. Sled děje či poznatků je vhodné si v bodech vypisovat a tvořit osnovu.

Z učebnicových i jiných textů (např. odborné i krásné literatury) si studenti pořizují výpisky, poznámky, konspekty. Pořizování výpisků textů z textu se nazývá excerpování. Konspektování je další užitečná forma práce s textem, a je možné ji charakterizovat jako vytvoření stručného, zhuštěného písemného záznamu obsahu a základních myšlenek rozsáhlejšího díla, přednášky, referátu apod. Zapisování poznámek je technika, kterou je potřeba, aby si středoškolští studenti dostatečně osvojili. Vedle pořizování poznámek z psaných textů se studenti při svém studiu neobejdou bez zapisování poznámek z mluvených projevů. Velmi často se stává, že se studenti snaží zachytit takřka celý přednášený text a nevěnují dostatečnou pozornost zapisování jen těch nejdůležitějších informací. V této souvislosti je důležitá schopnost intuitivně členit text na tématické složky, respektující hlavní téma a podtémata, přičemž tématické složky není potřeba v poznámkách opakovat. Nezbytné je zachycovat nové, z kontextu neznámé informace. Každý student si vytváří vlastní poznámkovou techniku, která zahrnuje např. způsob uspořádání poznámek v prostoru, vytváření mezititulků, používání zkratk, zvýrazňování nejzávažnějších informací z textu apod.⁽⁴⁰⁾

Práce s textem zahrnuje také ***zadávání referátů***, které by studenti střední školy měli být schopni sepsat a přednést. Při vypracovávání referátu se studentům doporučuje následující postup:

⁽⁴⁰⁾ viz podle PRŮCHA, J.: *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia, 1987.

- správně zvolit knihovnu,
- v knihovně se snažit využít tzv. sekundární dokumenty, půjčit si vhodné prameny;
- tyto prameny pečlivě pročíst a prostudovat a zaznamenat si místa, z nichž by se dalo čerpat informace pro referát,
- vybrat ty pasáže, z nichž studenti sestaví osnovu referátu a referát podle osnovy napsat. Na konci je nutné uvést prameny, z nichž bylo čerpáno.

Zadání referátu nese znaky problémového úkolu, který při řešení vyžaduje od studentů aktivitu a samostatnost. Problémový úkol by mohl znít např. takto: „Zjistěte, jaká tematika se objevovala ve všech po sobě jdoucích odborných časopisech z oblasti pedagogiky a srovnejte tuto tematiku s tematikou vaší příslušné učebnice. Zároveň zjistěte, v čem tato tematika učebnici doplňuje.“

Při práci s texty, ať již se jedná o psaní odborných referátů, řešení problémových úloh, řešení zadaných projektů či samostudiu, využívají studenti k vyhledávání potřebných informací odbornou literaturu a odborné časopisy, slovník, učebnice, čítanky, historické prameny, encyklopedie, literaturu, tabulky aj. Jak je z výše uvedeného patrné, stěžejní je pro práci s informacemi stále ještě kniha, i když již dávno není jediným zdrojem informací. Neboť má silnou konkurenci v multimediálních projektech a internetu. Aby si člověk byl schopen obstarat potřebné informace, musí bezpochyby zvládnout čtenářské dovednosti. U studentů středních škol lze hovořit o ukončené čtenářské gramotnosti, která přechází v tzv. gramotnost funkční, tedy dovednost pracovat s informacemi a dále je využívat. Rozvoji čtenářské a funkční gramotnosti přispívají knihovny. To základní – texty a informace – poskytuje školní knihovna, která mnohdy tvoří komplexní informační centrum školy. Školní knihovna je v podstatě odborným pracovištěm pro práci s informacemi, slouží také jako studovna a může být využívána i jako učebna. Efektivní fungování knihovny předpokládá zajištění pravidelného nákupu knih, časopisů, CD, CD ROMů a ostatních informačních nosičů.⁽⁴¹⁾

⁽⁴¹⁾ viz podle SEDLÁK, J.: Úvod do práce s informacemi. Brno: Vydavatelství MU, 1996. ISBN 80-210-1282-X.

Vhodným doplněním vyučování různých předmětů je výuka ve školní knihovně. Tato možnost s sebou přináší uplatnění různých výukových metod a forem práce. Příhodná je práce ve skupinách, kdy jednotlivé skupiny studentů pracují na zadaných úkolech, které mohou ve výsledku tvořit ucelenou zprávu k probírané učební látce. Knihovnu lze využít při řešení problému, který může vzejít z povahy probíraného učiva, např. cizí slovo, neznámý pojem apod. Školní knihovna umožňuje učitelům zadávání individuálních i skupinových úloh, na které mohou navázat slovní dialogické metody. Školní knihovna se osvědčuje při zpracovávání různých referátů a jiných informačních úkolů studenty.⁽⁴²⁾

Učitelé bohužel mnohdy nemají možnost využívat školních knihoven k výuce svého předmětu. Mnohdy jsou na vině objektivní podmínky (např. ekonomický aspekt, nedostatek prostor vhodných pro školní knihovnu). V této souvislosti můžeme narážet také na problém nezájmu učitelů o jiný, netradiční způsob výuky.

Přeměna školní knihovny na informační centrum rozšiřuje služby studentům o možnost využívání informací v elektronické podobě. Tato možnost navazuje na výuku elektroniky a informatiky a vhodně pomáhá rozvíjet u studentů počítačovou gramotnost.

2. Produktivní metody práce s textem

Text, který student vytváří sám, nebo-li též písemná práce studenta vede ke ztvárnění vlastních názorů a myšlenek. Formou písemné práce studenti také zpracovávají či řeší zadaným problémem nebo úlohu. ***Tvorba vlastního textu*** je dovednost, při níž jsou studenti schopni řešit problémové úkoly nejen lineárně, ale i informaticky. Učitel může zadat např. úkol následujícího znění: „V rámci výměnného pobytu probíhajícího na vaší škole jste absolvovali třítydenní studium v zahraničí. O svých zkušenostech chcete napsat článek. Jak budete postupovat?“ Vedle sestavení vlastního článku student uvažuje také, kde svůj článek uveřejní, jak zjistí vhodné noviny nebo časopis, a co musí udělat pro to, aby článek mohl vyjít. V této chvíli úloha nabývá problémového charakteru. Metody psaního textu jsou často spojovány s domácí přípravou.

⁽⁴²⁾ viz podle HANZOVÁ, M., VALIŠOVÁ, A.: Možnosti a meze informační výchovy na školách. In.: Školní knihovny a výchova k práci s informacemi. Praha: ÚIV, 1994. ISBN 80-211-0211-X

Tvorbou vlastního textu se studenti učí kultivovanému užívání jazyka v písemném projevu. Na písemnou práci může navazovat slovní *interpretace vlastního textu*, kdy je důraz kladen na přesné vyjadřování zvláště při přednesu textu vlastními slovy. Při mluveném projevu se studenti, ale i učitelé často opírají o text psaný. Rušivě působí pronikání některých typických prostředků z psaných textů do mluvených projevů, např. přednes celých textových úseků, což bývá často důsledkem mechanického memorování.

2.3. Aktivizující metody v obsazích předmětu základy společenských věd a předmětu český jazyk a literatura

Součástí gymnazijního vzdělání je získání poznatků ze společensko vědní oblasti. Studenti navazují na své vědomosti získané jak na základní škole, tak na základě osobní zkušenosti a samostudia. Podle vzdělávacích standardů se studenti v rámci předmětu *základy společenských věd* (ZSV) seznamují se společenskými, hospodářskými, politickými a kulturními aspekty současného života. Společenskovědní vzdělávání upevňuje mravní a právní vědomí studentů. Studenti se učí posuzovat různé přístupy k řešení problémů každodenní praxe a kriticky je reflektovat, zvažovat různé alternativy řešení a odpovědně mezi nimi volit. Společenskovědní vzdělávání připravuje studenty k odpovědnému převzetí sociálních rolí, pěstuje žádoucí míru sebereflexe a seberegulace. Všechna tato fakta nasvědčují tomu, že již z povahy předmětu vyplývá zařazení aktivizujících metod do výuky.

Předmět základy společenských věd je vyučován v 1. až 4. ročníku čtyřletého gymnázia a 5. až 8. ročníku osmiletého gymnázia. Učivo je rozděleno do těchto tématických celků:

1. Úvod do studia předmětu
2. Základy psychologie
3. Základy sociologie
4. Základy politologie
5. Základy práva
6. Základy ekonomie
7. Mezinárodní vztahy
8. Planetární problémy
9. Základy etiky

10. Základy neformální logiky
11. Základy teorie vědy
12. Základy filozofie

Obsahy tématických celků jsou stanoveny učebními osnovami. Ze vzdělávacích obsahů přímo vyplývá nutnost seznámení studentů se specifiky studia na gymnáziu, zásadami a metodami racionální organizace učení a přípravy studentů na výuku, s efektivními způsoby práce s odbornou literaturou a ostatními informačními zdroji. Studenti se rovněž učí efektivní postupy při řešení problémů. Vedle základního učiva je v osnovách zakotveno i doporučené rozšiřující učivo.

Předmět *český jazyk a literatura* (ČJ) tvoří neoddělitelnou součást všeobecného vzdělání, kultivuje studentův jazykový i písemný projev a ovlivňuje utváření hodnotové orientace studentů v oblasti umělecké, kulturní, společenské i mezilidské. Předmět český jazyk a literatura se skládá z jazykového vzdělávání, literárního vzdělávání a výchovy zvláště s uměleckým textem.

Uplatnění aktivizujících metod ve výuce předmětu základy společenských věd a předmětu český jazyk a literatura je předmětem mého výzkumného šetření. Svou pozornost jsem zaměřila na výukovou metodu práce s textem a informační výchovu jakožto součást aktivizujících metod, při nichž je nezbytné pracovat s informacemi a texty. Problematika výukových metod se stala předmětem mnoha teoretických statí, článků a výzkumů, a proto uvedu některá *významná zjištění ve zmíněné oblasti*:

L. Mojžíšek vidí funkci problémových metod zejména v dovedení studenta k samostatnému myšlení, tak jak uvádí v knize *Vyučovací metody*. Praha: SPN 1988. Ve výchovně vzdělávacím procesu působí aktivizačně motivace. L. Mojžíšek upozorňuje v téže knize na tu skutečnost, že motivačně didaktické metody a jejich realizace jsou vázány na osobnost učitele a musí být uzpůsobeny studentovi. J. Taxová v knize *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: SPN 1987, připomíná, že užití jednotlivých metod je nutné uvážit s ohledem na věk studentů. Studenti střední školy jsou schopni pracovat s problémem, zorientovat se v problémové situaci, kontrolovat výsledky. Problémový přístup k učení v sobě nese silný náboj motivace. Právě tento přístup se objevuje v aktivizujících metodách, které sehrávají podle spisu J. Skalkové, J. Bacíka a kol.: *Zvyšování efektivnosti výchovně vzdělávacího procesu ve vyučování*.

Praha: Academia 1988 specifickou úlohu při rozvoji samostatnosti a tvořivosti studentů. J. Hlavsa v knize *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN 1986 zdůrazňuje, že pro výchovu k tvořivosti je velmi významný studentův vlastní prožitek, který by měl být v metodice zachycen.

Z. Kolář ve spise *Didaktické otázky střední školy současnosti*. Praha: SPN, 1986 upozorňuje na problémy, které nastávají, když učitel z metodického vybavení vytváří z velké míry mechanickou strukturu omezeného počtu metodických postupů učitele, která pak formalizuje vyučovací proces a demotivuje aktivitu studentů. V práci Z. Koláře je odkazováno na další velmi zajímavé rozbory a výzkumné šetření. Kupříkladu rozbor diplomantky Kopřivové poukázal v její diplomové práci na problém práce s prameny poznání. Kopřivová dospěla ke zjištění, že s jinou literaturou než je učebnice se pracuje minimálně. Vedle učebnice je nejobvyklejším pramenem poznání pro studenty slovo učitele. Diplomové práce Z. Dobiášové (1983) a H. Hejlové (1983) in: Kolář, Z.: *Didaktické otázky střední školy současnosti*. Praha: SPN, 1986 řeší mimo jiné i otázky jednoty teorie a praxe na střední škole. Z výzkumů těchto diplomových prací vyplynulo, že učitelé na gymnáziu jen velmi málo, pokud vůbec, respektují praktické zkušenosti studentů, nepočítají s nimi a nesnaží se s nimi pracovat. Uplatňování zkušeností studentů ve vyučování má jen doplňkový, někdy „oživující“ charakter. Stejnou tezi bychom našli v Tonucciho spisku *Vyučovat nebo naučit?* (1990), kde poukazuje právě na tento problém transmisivní školy.

V již zmíněném *Didaktickém rozboru práce střední školy současnosti*. Praha: SPN, 1986 je zaznamenán i výzkum P. Dittricha, provedený v rámci jeho kandidátské práce. Dittrichův výzkum vypovídá o tom, že ve vyučování na středních školách není rozvíjena samostatná práce studentů. Příčina neuspokojivého stavu vyplynula zejména z obav učitelů, že „neproberou látku“, v nedostatečně propracované metodice řízení a rozvíjení samostatné práce, v nepřipravenosti studentů přicházejících ze základní školy, ale i v nevybavenosti škol pro samostatnou práci a její řízení.

Ráda bych připomenula také výzkumné sdělení M. Švecové a kol. s názvem *Školní projekt jako kreativní forma výuky přírodovědných předmětů na základní a střední škole*, prezentovaný v časopise *Pedagogika* 4/2003. Výsledky výzkumu týkající se střední školy ukazují na tyto závěry: učitelé středních škol spatřují problémy spojené s realizací školních projektů s časovou náročností organizační formy, nevyhovujícím

materiálním zázemím a nedostačující nabídkou projektů pro středoškoláky. Učitelé základních škol uvedli mimo již zmíněné také problém nezájmu žáků o řešení projektu.

V neposlední řadě je na místě přiblížit závěry diplomové práce Miroslavy Wrubelové obhájené na katedře pedagogiky FFUK v Praze v roce 2004. Diplomantka ve své práci nazvané *Aktivizující metody ve výuce společenskovedních předmětů* realizovala experiment, na jehož základě se nepotvrdil předpoklad, že použití aktivizujících metod má vliv na získávání vědomostí studentů střední školy. Ve svých závěrech dále uvádí, že nelze konstatovat, že by vyučovací metody ovlivnily vztah studentů k vyučovacímu předmětu. Diplomantka podotýká, že závěry krátkodobého experimentu nemusí být totožné s výsledky celoroční práce v rámci výchovně vzdělávacího procesu a otevírá další náměty na výzkumná šetření.

Aktivizující metody nesporně zvyšují efektivitu výchovně vzdělávacího procesu, kladně působí na rozvoj vzdělávacích kompetencí studentů a přesahují svým užitím do běžného praktického života. Není však nutné za každou cenu přesytit vyučovací hodinu náročnými aktivizujícími vyučovacími metodami, ale je velmi užitečné doplnit běžné vyučovací metody aktivizujícími prvky. Každá vyučovací metoda musí být vřazována do výuky a využívána systematicky, nikoli náhodně. Uvedené výzkumné studie otevírají mnoho problémů, které s sebou užití vyučovacích metod přináší. Příspěvky ze skripta Z. Koláře popisují situaci na střední škole před rokem 1986, nicméně výzkumná zjištění jsou velmi podnětná pro další ověřování reality současné střední školy. Výzkumné šetření M. Švecové bylo prováděno v letech 2001 a 2002. Jeho závěry vypovídají o jisté problematičnosti zařazení projektového vyučování do výuky.

Ve svém výzkumném šetření se zaměřím na metody práce s textem a informacemi uplatněné v souvislosti s dalšími aktivizujícími metodami. Zajímá mne budou také reflexe učitelů i studentů na postavení metod práce s textem ve vyučovacím procesu.

3. Formulace problému a stanovení cíle výzkumného šetření

V teoretické části bylo nastíněno téma aktivizující metody a informační výchova ve vyučování a jejich zařazení do výuky. Každý učitel při přípravě výuky svého předmětu plánuje rozvržení hodiny, volí nejvhodnější metody a techniky, organizační formu výuky, způsoby hodnocení studentů, a to v závislosti na probírané látce a na stanoveném cíli výuky. Aktivizující vyučovací metody výuku zpestřují a rozvíjejí samostatnou a tvůrčí činnost studentů v procesu učení. Výzkumné šetření, které je součástí této práce bude provedeno na gymnáziu, neboť gymnázium je jednou ze středních škol výchovně vzdělávací soustavy a je svým způsobem typické zejména v oblasti vyučování a aktivity studentů v tomto vyučování. Od studentů se očekává osvojení stanovených vědomostí a zvládnutí mnoha kompetencí. Tyto očekávané kompetence studentů lze ve výuce rozvíjet za pomoci vhodně volených vyučovacích metod. Zaměřila jsem se zejména na kompetence týkající se práce s textem a informacemi jako zdroji poznání. K otázkám, jakých metod učitelé na střední škole využívají, kde se v oblasti výukových metod inspiřují, jakým způsobem využívají metod práce s didaktickými texty, zda tyto metody kombinují s aktivizujícími metodami, jaké jsou jejich zkušenosti s metodami práce s textem a jaký je pohled studentů na zařazování těchto metod do výuky, směřuje výzkumné šetření.

*Výzkumný problém budu formulovat takto: **Jaké je uplatnění metod práce s textem ve výuce předmětu základy společenských věd a předmětu český jazyk a literatura na střední škole?***

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit postoje učitelů i studentů k aktivizačním metodám a metodám práce s textem:

1. Svou pozornost jsem zaměřila na zjištění zájmu učitelů o získání nových poznatků ohledně výukových metod a jejich uplatnění v praxi.
2. Zajímají mne výukové metody, které jsou do výuky předmětu základy společenských věd a předmětu český jazyk zařazovány nejčastěji, a které výuku těchto předmětů ztraktivňují a realizují aktivizující záměr. Zaměřím se na zadávání výukových metod, resp. konkrétních učebních úkolů, při nichž studenti

sami získávají informace ke zvládnutí zadaného úkolu. U studentů budu zjišťovat oblibu zadávaných úkolů a zdroje získávání potřebných informací potřebných ke splnění těchto úkolů.

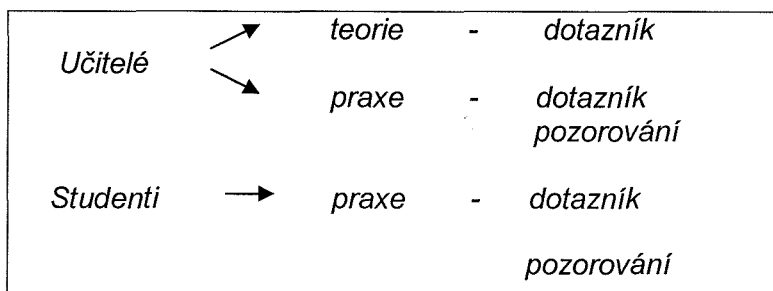
3. Učitelů se budu tázat na zařazování výchovy práce s informacemi a zhodnocení informačních dovedností studentů. Další zjištění se budou týkat metod práce s textem, které se ve výuce učitelům osvědčují. Jedna ze zjišťovaných kategorií výzkumného šetření se bude týkat využívání školní knihovny.
4. Sdělení učitelů a studentů budou vzájemně komparována. Ve třídách bude provedeno pozorování, čímž získám objektivní zprávu o průběhu vyučovací hodiny. Samostatným cílem bude uvedení sumarizace výsledků výzkumného šetření a následných doporučení, jak zkvalitnit užívání aktivizujících metod v praxi.

Vytýčená problematika bude ověřena dvěma typy dotazníku a pozorováním. Jeden typ dotazníku bude adresován učitelům gymnázií. Otázky v tomto dotazníku se budou týkat základních údajů o respondentovi (věk, vzdělání, délka praxe), dále otázky mapující teoretický pohled respondenta na zjišťovanou problematiku a otázky vypovídající o praktických zkušenostech učitelů s vyučovacími metodami. Dotazník bude zadáván osobně a nebude anonymní. Druhý typ dotazníku bude hromadně zadán vždy jedné třídě studentů a bude rovněž poskytovat základní údaje o respondentech a dále názory studentů na zařazované výukové metody, aktivizující metody a metody práce s textem. Dotazníkové šetření bude doplněno pozorováním přímé práce učitele a studentů ve vyučovací hodině.

Ve výzkumném šetření bude uplatněna kvantitativní výzkumná metoda (dotazník) a kvalitativní výzkumná metoda (pozorování), a to ve vzájemném propojení.

Schématické znázornění:

Obr. č.1



3.1. Formulace předpokladů výzkumného šetření

Výzkumný problém bude formulován do čtyř výzkumných předpokladů. Zvolené předpoklady se odvíjejí od vytýčených cílů, kterých má být výzkumným šetřením dosaženo.

Z výsledků dotazníkového šetření budu usuzovat, že informovanost učitelů o aktivizačních metodách je dostatečná. Předpokládám, že učitelé se zajímají o aktivizační metody, a také jich využívají při výuce svého předmětu. Dále předpokládám, že učitelé do výuky zařazují aktivizující vyučovací metody, při nichž jsou studenti vedeni k samostatnému získávání informací a dále, že je do výuky zařazována práce s texty a informační výchova. Z výsledků dotazníku budu také zjišťovat hodnocení informačních dovedností studentů dotázanými učiteli a oblibu vybraných výukových metod z pohledu studentů. Dále předpokládám malé využívání školní knihovny učiteli i studenty.

Předpoklad D 1: Učitelé se zajímají o informace podporující efektivitu jejich pedagogického působení v oblasti výukových metod.

Předpoklad D 2: Učitelé zařazují do výuky aktivizující vyučovací metody, při nichž se uplatňuje produktivní i reproduktivní práce s textem.

Předpoklad D 3: Studenti disponují dostatečnými informačními dovednostmi.

Předpoklad D 4: Metody práce s textem při nichž je využívána školní knihovna nejsou do výuky příliš zařazovány.

3.2. Analýza výzkumného pole – model

Na výzkumném šetření se budou podílet učitelé předmětu základy společenských věd, učitelé předmětu český jazyk a literatura a studenti gymnázií. Pro účely tohoto výzkumného šetření bude významná vzájemná interakce učitelů a studentů ve vyučovací hodině při užití metod práce s textem v souvislostech daných

aktivizujícími vyučovacími metodami. Výzkumné šetření se bude odvíjet podle zvolených předpokladů.

Ve vstupu I jsou dány proměnné vyplývající z pedagogické činnosti učitele. Vstup I se promítá do předpokladů D1 až D4, které budu ověřovat pomocí dotazníku sestaveného pro učitele, studenty a pomocí pozorování. V dotazníku bude dán prostor pro zjištění základních demografických údajů o respondentovi (pohlaví, věk, vzdělání a délka praxe), které vstupují do výzkumného pole jako nezávislé proměnné (NP1). Vstup II obsahuje proměnné vyplývající z učební činnosti studenta. Předpoklady D2 až D4 se týkají také studentů a budou ověřeny prostřednictvím dotazníku pro studenty. Jako nezávislá proměnná (NP2) zde vystupuje studenty navštěvovaná škola. Vyučovací předmět, kterého se budou jednotlivé dotazy týkat stanovím jako hlavní kritérium třídění odpovědí, pomocným kritériem třídění odpovědí bude typ gymnázia. Výstupem budou získané údaje o uplatňování aktivizujících metod při výuce dvou konkrétních předmětů. V interpretaci výstupu bude zahrnuta také komparace získaných údajů.

Popis jednotlivých předpokladů z hlediska proměnných:

D1 se týká zájmu učitelů o problematiku vyučovacích metod. (proměnná P1)

D2 ověřím pomocí několika otázek určených učitelům i studentům. Objektivní vypovídací hodnotu zajistí záznamy v pozorovacích arších. Učitelů i studentů se budu tázat na nejčastěji využívané metody (P2) a na zařazování konkrétních metod práce s textem a vybraných aktivizujících metod (P3). Učitelů se budu tázat na metody práce s textem, které se jim ve výuce osvědčily (P4).

D3 bude ověřována otázkou směřovanou k učitelům na zařazování výchovy k práci s texty a informacemi do výuky předmětu (P5) a na zhodnocení informačních dovedností studentů (P6). Studenti budou tázáni na zdroje informací, potřebných pro řešení zadaných úkolů (P7).

D4 budu ověřovat prostřednictvím otázek na využívání školní knihovny učiteli i studenty (P8).

Model výzkumného pole

Obr. č.2: Model zákonitostí aktivizujících metod na vybraných proměnných

ZÁVISLÉ PROMĚNNÉ	
Vyučovací předmět (ZSV, ČJ)	
Škola, S1,S2,S3	

VSTUP I	Nezávislé proměnné NP1	D1 – P1 - otázka na zájem učitelů o vyučovací metody	VÝSTUP
Proměnné vyplývající z pedagogické činnosti	věk	P2 - nejčastěji používané vyučovací metody	Údaje o uplatnění metod práce s textem a aktivizujících metod při výuce
	vzdělání	/	
	délka praxe	D2 – P3 - zařazování metod práce s textem do výuky	
Učitel		P4 - metody práce s textem, které se osvědčily	
		P5 - zařazování výchovy práce s textem a informacemi do výuky	
		D3 – P6 - zhodnocení informačních dovedností studentů	KOMPARACE ÚDAJŮ
		P7 - studenty uváděné zdroje informací	
		D4 – P8 - využívání školní knihovny	
VSTUP II	Nezávislé proměnné NP2		
Proměnné vyplývající ze studijní činnosti	věk		
	pohlaví		
Student			

Legenda: D – předpoklad, P – proměnná

Pozn. Učitelů se týká P1 – P6 a P8

Studentů se týká P2, P3, P7, P8

3.3. Charakteristika výběru základního souboru

Základním výběrovým souborem pro realizaci výzkumného šetření je gymnázium. Výzkumný vzorek tvoří tři typy gymnázií (v tabulkách i dalším textu označeny jako skupina 1-3): Čtyřleté a osmileté gymnázium ve Frýdlantu nad Ostravicí (S1) je všeobecné, Gymnázium P. Bezruče ve Frýdku-Místku (S2) je všeobecné, šestileté a Čtyřleté a osmileté gymnázium ve Frýdku-Místku (S3) je všeobecné a přírodovědné. Výzkumné šetření se uskutečnilo ve čtvrtém, tedy maturujícím ročníku každého z těchto gymnázií. Na výzkumu participovalo 76 studentů a 6 učitelů. Skupinu 1 tvořilo 24 studentů, z toho 12 dívek a 12 chlapců, skupinu 2 tvořilo 27 studentů, z toho 13 dívek a 14 chlapců, skupinu 3 tvořilo 25 studentů, z toho 11 dívek a 14

chlapců. Z šesti učitelů podílejících se na výzkumném šetření tři z nich učí předmět základy společenských věd a tři předmět český jazyk a literatura.

Zkoumaný soubor nebyl příliš velký, vycházela jsem z dostupnosti studentů posledních ročníků různých typů gymnázií v určitém regionu. V hodnocení jsem rozlišila typ školy a vyučovací předměty, přičemž typ školy jsem stanovila pouze jako vedlejší závislou proměnnou. Pro porovnání výsledných odpovědí je pro účely výzkumného šetření stěžejní vyučovací předmět.

3.4. Popis výzkumných metod

K ověření stanovených předpokladů jsem zvolila výzkumnou metodu dotazníku a pozorování. Dotazníky jsou koncipovány podle operacionalizace proměnných a podle velikosti výzkumného vzorku. Dotazník určený učitelům je sestaven z 10 otázek, dotazník pro studenty obsahuje 9 otázek. Před uvedením dotazníků do terénu byly oba typy dotazníků pilotně ověřeny, zda jsou srozumitelné.

Učitelé byli před započatím výzkumného šetření obeznámeni s tím, že dotazníky pro ně určené nejsou anonymní. Dotazníky vyplněné učiteli byly přiloženy k anonymně vyplněným dotazníkům studentů. Na základě vyhodnocení dat získaných dotazníkovým šetřením jsem vytvořila pozorovací arch, jehož účelem je zajistit objektivní výpověď o uplatňování vybraných vyučovacích metod ve výuce dvou zvolených vyučovacích předmětů.

V dotazníku určeném učitelům i studentům byly použity dichotomické otázky doplněné o možnost upřesnění zvolené odpovědi, otázky s výběrem jedné hodící se odpovědi, otázky s výběrem většího počtu hodících se odpovědí i otázky otevřené, zjišťující orientaci v dané problematice či postoje. Do dotazníků pro učitele i studenty jsou zařazeny také otázky, jejichž odpověď respondenti zaznamenávají na škále. V závěru dotazníků jsou učitelé i studenti tázáni na demografické údaje. Oba typy dotazníků jsou krátké, otázky jsou formulovány jednoduše a srozumitelně.⁽¹⁾

⁽¹⁾ viz přílohy číslo 2a;2b;3 s. 88 - 95

Druhou výzkumnou metodou je pozorování. Jedná se o strukturované pozorování, zaměřené na vybraný okruh pedagogických jevů v rámci vyučovací hodiny. Pozorovací arch je vytvořen na základě výsledků dotazníkového šetření a je sestaven tak, aby zároveň odpovídal zkoumaným kategoriím. Základní zkoumané kategorie tvoří 8 typů vyučovacích metod, kterými jsou:

- výklad
- výklad vedený formou dialogu
- práce s učebnicí
- práce s připravenými texty
- práce s informacemi - referáty (se zaměřením na vyhledávání a zpracovávání informací a prezentace referátu)
- práce s informacemi - problémové úlohy (se zaměřením na vyhledávání a zpracovávání informací a prezentace řešení problémové úlohy)
- písemné vyjádření vlastních myšlenek (ve vyučování realizovaných především jako písemné práce či zadání úvahy)
- práce na projektech

Vedle stanovených kategorií je v pozorovacím archu vytvořen prostor pro záznamy specifikující činnost učitele a studentů, při užití konkrétní vyučovací metody. V pozorovacím archu je zachycena struktura vyučovací hodiny dvěma způsoby, a to připojením pořadového čísla k typu metody podle toho, v jakém pořadí se metody ve výuce vyskytovaly a dále záznamem v příslušném poli slovy ano, podle toho, zda byla vyučovací metoda použita k seznámení studentů s novým učivem, k upevňování nového učiva, opakování již probrané látky či shrnutí nového učiva.

Pozorovací archy ze všech šesti hospitovaných vyučovacích hodin mají samy o sobě vypovídající hodnotu zejména pro potřeby srovnání s výsledky dotazníkových šetření, a tudíž jsou všechny přiloženy.⁽²⁾ Souhrnné výsledky vyplývající z pozorovacích archů jsou zaneseny do tabulky.⁽³⁾

⁽²⁾ viz pozorovací archy č. 1-6, s. 80-85

⁽³⁾ viz tabulka číslo 7, s. 78 - 79

3.4. Realizace výzkumu

Výzkumné šetření proběhlo na zvolených školách v průběhu měsíců února a března 2006. Na všech třech školách jsem se setkala s přátelským prostředím a se vstřícným přístupem všech dotazovaných učitelů. Výzkumné šetření bylo realizováno na každé z uvedených škol ve dvou etapách.

V první etapě byly učitelům i studentům zadány dotazníky. Jak již bylo výše uvedeno, učitelé byli seznámeni s tím, že dotazníky pro ně určené nejsou anonymní a připojí se k dotazníkům, které vyplnila jejich třída. Učitelé vyplňovali dotazníky samostatně bez přítomnosti zadavatele. Po vypracování dotazníků učitelé sdělovali, že otázky chápali a jejich zodpovězení jim nečinilo žádné obtíže. Jedna z učitelek předmětu český jazyk se vyjádřila k otázce ohledně nejčastěji používaných metod (ot.1) v tom smyslu, že se při výuce snaží o prolínání zařazovaných vyučovacích metod, které kombinuje podle probírané látky. Některé vyučující cítily potřebu svůj vyplněný dotazník komentovat. Jejich sdělení by se dala shrnout slovy, že nejčastěji a nejraději používají tradiční vyučovací metody, neboť právě ty nejlépe respektují kvantum učiva, které je potřeba probrat ve stanoveném čase. Jedna učitelka vyslovila názor, že veskrze pozitivní změnu v zařazování vyučovacích metod by přinesla úprava maturitní zkoušky, při níž by studenti mohli pracovat s prameny i dalšími zdroji informací a mohli uplatnit kreativitu myšlení.

Dotazníky určené pro studenty rozdál ve třídách vždy jeden z učitelů, kteří se na výzkumu podíleli. Ze sdělení všech učitelů vyplynulo, že studenti dotazníky vyplnili a se všemi otázkami si dle učitelů poradili sami. Učitelé byli požádáni, aby provedli kontrolu počtu studentů ve třídě a počet vyplněných dotazníků. Ve všech třech třídách učitelé konstatovali 100% návratnost zadaných dotazníků. Z vyhodnocování dotazníků vyplynulo, že studenti přistupovali k vyplňování dotazníků zodpovědně, někteří, zejména chlapci, měli tendenci odpovídat na otevřené a polootevřené otázky velmi vtipně. Z některých dotazníků vyplynula nespokojenost s průběhem vyučovacích hodin, kterých se výzkumné šetření týkalo. Na jedné straně se dá hovořit o výuce, která se studentům podle odpovědí v dotazníku jeví jako nezáživná a na druhé straně o způsobu výuky, která studentům pravděpodobně nevyhovuje.

V druhé etapě realizace výzkumného šetření jsem ve třídách provedla přímé pozorování výuky předmětu základy společenských věd a předmětu český jazyk a literatura. V každé třídě bylo tedy hospitováno dvakrát. Průběh pozorování jsem zaznamenávala na předem připravené pozorovací archy. Vyučovací hodiny určené k pozorování respektovaly dle sdělení učitelů běžnou výuku a nebyly nijak speciálně koncipovány. Z důvodu zachování objektivity pozorování mou přítomnost při vyučovací hodině učitelé studentům nevysvětlovali, pouze studentům sdělili, že jsem studentka, která se přišla podívat na výuku. V jedné třídě si mou přítomnost dali studenti téměř okamžitě do souvislostí s dotazníky, které vyplňovali. Výuku jsem pozorovala ze zadní části třídy. Dle mého názoru jsem výuku svou přítomností nerušila, studenti si mne při hodinách téměř nevšimli.

Výzkumné šetření bylo s učiteli předem dohodnuto a připraveno, během jeho realizace se nevyskytly žádné významné obtíže.

3.5 Vyhodnocení získaných dat

Vyhodnocením dotazníků určených učitelům a studentům jsem získala data, která jsem zanesla do tabulek. Otázky dotazníku s možností jedné odpovědi jsem vyhodnotila v absolutních hodnotách, u otázek s volbou více odpovědí je uvedeno procento z respondentů. V případě odpovědí provedené výběrem ze škály jsem vyhodnotila pomocí bodování. Ve vyhodnocování otevřených otázek jsem uvedla do tabulky všechny uvedené možnosti, které jsem v některých případech tématicky shrnula do jedné položky. Třídícími kategoriemi pro vyhodnocení dotazníků určených studentům i učitelům je vyučovací předmět a navštěvovaná škola.

Data získaná z dotazníků pro učitele jsou vyhodnocena zápisem jednotlivých sdělení do dvou shodných tabulek tak, aby bylo možno jednotlivé odpovědi srovnávat a vyhodnocovat. První tabulka se týká sdělení učitelů předmětu základy společenských věd, druhá se týká sdělení učitelů předmětu český jazyk a literatura. Tabulky obsahují údaje o nejčastěji používaných vyučovacích metodách, inspiraci v oblasti výukových metod, zařazování vybraných vyučovacích metod, zařazování výchovy práce

s informacemi, zhodnocení informačních dovedností studentů na dané škále, využití školní knihovny a také uvedení metod práce s textem a informacemi, které se učitelům osvědčily. Na konci tabulky jsou zaznamenány demografické údaje.⁽⁴⁾

Data získaná z dotazníků pro studenty jsem zanesla do šesti tabulek vytvořených podle výše uvedených třídících kategorií. Tabulky obsahují výsledná data pro každý předmět a skupinu zvlášť a pro oba předměty dohromady. V první tabulce jsou zaneseny údaje týkající se převažujícího způsobu výuky zkoumaných předmětů. Studenti volili jednu z nabízených možností, výsledná četnost je uvedena v absolutních hodnotách. Druhá tabulka se týká zjišťování způsobů, jimiž učitelé výuku svého předmětu zpestřují. Studenti odpovídali na otevřenou otázku, v jedné odpovědi se v mnoha případech promítalo více různých způsobů. Výsledky jsou proto uvedeny v procentech z respondentů. Třetí tabulka přináší údaje o zadávání úloh, při jejichž řešení si musí studenti sami získávat informace. Studenti měli možnost zvolit více než jednu z nabízených možností, výsledky jsou rovněž uvedeny v procentech z respondentů. Čtvrtá tabulka se týká oblíbenosti zadávaných úkolů. Studenti mohli opět volit více možných odpovědí, výsledná data jsou zpracována stejně jako v případě předešlých dvou tabulek. Poslední dvě tabulky obsahují data, týkající se získávání informací potřebných pro vybrané úkoly. Každý ze dvou zkoumaných vyučovacích předmětů je zpracován zvlášť.⁽⁵⁾

Pozorování vyučovacích hodin je zaznamenáno na pozorovacích archích. Slovní vyhodnocení je připojeno ke každé z vyučovacích metod, které byly pozorováním zkoumány. Vyhodnocení údajů získaných z pozorovacích archů je zpracováno ve formě tabulky.⁽⁶⁾

⁽⁴⁾ viz tabulky číslo 1a;1b, s. 73 - 74

⁽⁵⁾ viz tabulky číslo 2;3;4;5;6a;6b, s. 75-77

⁽⁶⁾ viz tabulka číslo 7, s. 78 - 79 , pozorovací archy č. 1-6, s. 80-85

Výsledky předpokladů

D 1: Většina dotázaných učitelů se zajímá o informace týkající se výukových metod.

Nejčastěji uvedenými zdroji informací jsou odborné pedagogické časopisy, učebnice a odborná literatura, ale pouze ta, která se týká vyučovaného předmětu. Z dotazníků vyplynulo, že učitelé předmětu základy společenských věd hledají informace týkající se dané problematiky na internetu. Na otázky zjišťující zájem o informace v oblasti výukových metod byla odpověď pouze v jednom případě záporná. Možnosti pozorování výuky kolegů nevyužilo pět ze šesti dotázaných učitelů, kladně odpověděla jedna učitelka předmětu základy společenských věd.⁽⁷⁾

D 2: Výsledky výzkumného šetření ukazují, že učitelé zařazují do své výuky aktivizující metody, při nichž jsou studenti vedeni k práci s textem i informacemi. Mezi nejčastěji zařazované metody práce s textem učitelé i studenti uvádějí *referáty*. Tento typ úkolů významná část studentů také ráda zpracovává, referát však není studenty příliš považován za metodu zpestřující výuku. Pozorování výuky přineslo poznatky o možnostech uplatnění referátu ve výuce předmětu ZSV i ČJ. V jednom případě se jednalo o zadání referátu, ve dvou o přednes již zadaného referátu, a v jednom o uplatnění referátu jako předem vypracovaná informační příprava studentů k nové látce. V případech přednesu referátu si někteří studenti dělali poznámky do sešitu. V jednom případě na přednes referátu navazovalo jeho hodnocení a shrnutí požadavků na zpracování a prezentaci. Prezentace referátu byla využita za účelem opakování probrané látky, v případě zadání referátu bylo účelem shrnutí nového učiva, a v případě referátu jako informační přípravy předem se jednalo o zorientování studentů v nové látce.⁽⁸⁾

Učitelé předmětu *český jazyk a literatura* často zařazují do výuky výklad a práci s učebnicemi i texty, jako nežádoucí užívanou metodu práce s textem uvedli učitelé českého jazyka a pár studentů vedení čtenářského deníku. Za zpestření předmětu český jazyk považují studenti na prvním místě četbu a rozbor děl, následuje práce s textem, dále pak referáty, video a následný rozbor, diskuse a dialog, samostatný práce, projekty, dramatizace, problémové úlohy a řadu uzavírá

⁽⁷⁾ viz tabulky číslo 1a;1b, s. 73 - 74

⁽⁸⁾ viz tabulky číslo 1a;1b;2, s. 73-75, tabulka číslo 4, s. 76 , tabulka číslo 7, s. 78 - 79

recitace. 14 studentů ze 76 uvedlo, že neshledali v předmětu český jazyk a literatura žádné zpestření.⁽⁹⁾ Dotázaní učitelé předmětu *základy společenských věd* často užívají ve svých hodinách metody výkladu ve formě dialogu, výkladu jako takového a práci s texty. Diskusi a dialog většina studentů považuje v tomto předmětu za zpestření. V případě dvou skupin označila téměř polovina dotázaných studentů výklad ve formě dialogu za metodu, která v hodině převládá. Jako zpestření výuky v těchto skupinách významný počet studentů uvedl výklad. Dotázaní studenti považují za zpestření výuky předmětu ZSV na prvním místě referáty, skupinovou práci, dále pak práci s textem, příklady z praxe ve formě zajímavostí a zkušeností, video a následný rozbor, přednášku odborníka, i projekty, nejméně studentů uvedlo samostatnou práci. Na rozdíl od předmětu český jazyk všichni studenti našli v předmětu ZSV nějaký způsob, kterým je výuka učiteli zatraktivňována.⁽¹⁰⁾

Z výsledků pozorování vyplynulo, že *metoda výkladu* se vyskytla v každé z pozorovaných hodin obou předmětů. Souvislý projev učitele byl doplněn v jednom případě shrnutím předešlého učiva a ve dvou případech závěrečným shrnutím. V jedné hodině byl v rámci výkladu proveden zápis stěžejních hesel na tabuli. Ve všech pozorovaných hodinách si studenti při výkladu dělali poznámky do sešitu. Téměř ve všech případech byla tato metoda využita k probrání nového učiva, v jednom případě k shrnutí nového učiva. Metoda výkladu byla častěji použita v první polovině vyučovací hodiny, ve dvou případech byla zařazena v závěru. *Výklad vedený formou dialogu* byl použit ve výuce ZSV i ČJ. V rámci dialogu kladli učitelé otázky mapující znalosti z již probrané látky, otázky navazující na práci s učebnicemi či textem a v jednom případě otázky, které zjišťují vědomosti získané domácí přípravou na novou látku. Metoda dialogu a diskuse se jako jediná ze zkoumaných metod objevila v rámci jedné vyučovací hodiny vícekrát (dvakrát ve dvou případech). Metody výkladu vedeného ve formě dialogu bylo nejčastěji využito k upevňování nového učiva, dále k opakování probrané látky i k probrání nového učiva. (Pouze v jednom případě při výuce ZSV se učiteli povedlo z dialogu rozpoutat diskusi, kde studenti komentovali názory ostatních a vůči nim prosazovali názory své. Studenti byli při dialogu vyvoláváni,

⁽⁹⁾ viz tabulky číslo 1b; 2; 3, s. 74 - 75

⁽¹⁰⁾ viz tabulky číslo 1a; 2; 3, s. 73 - 75

pouze v jednom případě otázek na již probranou látku a v jednom případě uplatňování vlastních názorů odpovídají spontánně.) Tato metoda našla své uplatnění v úvodu, průběhu i závěru vyučovací hodiny. Metoda *práce s učebnicí* byla použita ve dvou případech při výuce ČJ. V jednom případě byly při probírání nového učiva vyvolanými studenty nahlas čteny statě z učebnice, které byly učitelem po vyslechnutí krátce okomentovány. V jednom případě bylo zadáno přečtení kapitol souvisejících s novou látkou jako domácí příprava. Účelem bylo upevnění nové látky. Tato metoda byla v obou případech zařazena v průběhu vyučovací hodiny. *Práce s připravenými texty* našla své uplatnění ve všech třech případech při výuce ZSV. V pozorovaných hodinách výuky ČJ tato metoda použita nebyla. Ve všech třech případech výuky předmětu ZSV předčítal připravený text učitel, v jednom případě navazovalo na učitelův přednes rozvinutí diskuse, v jednom případě citace vyústila v zápis stěžejní myšlenky na tabuli i do sešitu. V případě citace z textu (z knihy) jevíli někteří studenti známky nudy. Tato metoda byla ve všech třech případech zařazena v průběhu vyučovací hodiny. *Písemné vyjádření vlastních myšlenek* jakožto reproduktivní metoda práce s textem se nevyskytla v žádné z pozorovaných vyučovacích hodin. Z dotazníkového šetření vyplývá, že tuto metodu do výuky zařazují všichni dotázaní učitelé, studenti se však o ni v rámci otevřené otázky nezmiňují.⁽¹¹⁾

Dva dotázaní učitelé předmětu základy společenských věd a jedna učitelka předmětu český jazyk zařazují do výuky svého předmětu *práci na projektech*. Pozorováním výuky byla přímá práce na projektu zaznamenána jen ve výuce ZSV. V jednom případě byla pojata jako povinná ročníková práce a v jednom případě je projektu využito k plánování exkurze. Při výuce ČJ byl projekt zmíněn pouze pro mou informaci. Dověděla jsem se, že jeho východiskem je zpracování maturitní otázky, která se týká regionální literatury. Ve všech třech případech pracují studenti na projektech ve skupinách. Práce na projektech zaznamenaná pozorováním byla do výuky zařazena za účelem opakování probrané látky a v obou případech byla zařazena na závěr vyučovací hodiny.⁽¹²⁾

⁽¹¹⁾ viz tabulky číslo 1a; 1b; 2; 3, s. 73 - 75, tabulka číslo 7 s. 78 - 79

⁽¹²⁾ viz tabulky číslo 1a; 1b, s. 73 - 74, tabulka číslo 7. s. 78 - 79

Výsledky dotazníku potvrzené pozorováním výuky poukázaly na skutečnost, že na projektech se nepodílejí všichni studenti. Výjimkou je třída, která má zadánu práci na projektu jako ročníkovou práci v předmětu základy společenských věd. Tuto ročníkovou práci uvádí pouze 4 studenti z 24 jako oblíbenou. V ostatních případech většina studentů, kteří se na projektu podílejí také uvádí, že je práce na projektu baví.⁽¹³⁾

Z dotazníků i pozorování vyplynulo, že *problémové úlohy* jsou zařazovány zřídka, a to pouze v jedné třídě v hodinách českého jazyka a v jedné třídě v hodinách základy společenských věd. Ve výuce předmětu ZSV vyvstala problémová úloha z práce s texty. Studentům bylo v rámci domácí přípravy zadáno vysvětlení neznámého pojmu z citace. Ve výuce předmětu ČJ vzešla problémová úloha z práce s učebnicí, kdy výsledek problémové úlohy vyžadoval porovnání práce dvou autorů, což bylo zadáno rovněž k domácímu zpracování v písemné podobě. Metoda byla použita v rámci upevňování nového učiva.⁽¹⁴⁾

S výše uvedenými metodami práce s textem neměli zkušenosti všichni studenti, 7 studentů z 52 uvedlo, že v předmětu ZSV nezpracovávali žádnou z úloh typu referát, projekt či problémová úloha (netýká se skupiny 24 studentů, kterým je projekt zadáván jako povinná ročníková práce). V českém jazyce se na uvedených úlohách nepodílelo 10 ze 76 studentů.⁽¹⁵⁾

Z výsledků dotazníků rovněž vyplynulo, že metody práce s textem, které učitelé do svých hodin zařazují tak, jak je výše uvedeno, jsou zároveň metodami, které se jim osvědčily.⁽¹⁶⁾

D 3: Výchovu k práci s informacemi, konkrétně vyhledávání a zpracovávání informací, učení z textu a vyjadřování vlastních myšlenek a názorů formou písemného projevu, zařazují do svých hodin všichni dotázaní učitelé.⁽¹⁷⁾

⁽¹³⁾ viz tabulky číslo 4; 5, s. 76, tabulka číslo 7, s. 78 - 79

⁽¹⁴⁾ viz tabulka číslo 4, s. 76, tabulka číslo 7, s. 78 - 79

⁽¹⁵⁾ viz tabulka číslo 4, s. 76

⁽¹⁶⁾ viz tabulky číslo 1a; 1b, s. 73 - 74

⁽¹⁷⁾ viz tabulky číslo 1a; 1b, s. 73 - 74

Poslední ze jmenovaných metod práce s textem, tedy písemné vyjádření vlastních myšlenek a názorů studentů se nevyskytlo v žádné z pozorovaných vyučovacích hodin.⁽¹⁸⁾ Informační dovednosti studentů hodnotí dotázaní učitelé většinou kladně, nepatrně lepší skóre v hodnocení učitelů vychází studentům v předmětu základy společenských věd. Z vyjádření všech učitelů vyplývá, že v obou předmětech je pořadí informačních dovedností studentů stejné: nejlépe studenti dokáží sepsat a přednést odborný referát, na druhém místě následuje dovednost získávat potřebné informace a pořadí uzavírají dovednosti orientace v informačních pramenech a dovednost vytvořit vlastní text s názory a myšlenkami.⁽¹⁹⁾

Studenti v souvislosti s ověřováním této stanovené hypotézy odpovídali na otázky, kde získávají potřebné informace. Výsledky v obou předmětech byly téměř vyrovnané. Nejčastějším zdrojem informací potřebných pro zadané úkoly je pro dotázané studenty internet, následuje veřejná knihovna, dále poznámky v sešitě a učebnice, nejméně hledají v časopisech a novinách. Na školní knihovny se studenti obracejí jen velmi málo. Někteří studenti uvedli jako zdroj informací potřebných pro řešení zadaných úloh své prarodiče a kamarády, v jednom případě byla uvedena i televize.⁽²⁰⁾

D 4: Přímé využívání školní knihovny k výuce se neprokázalo ani v jedné z dotazovaných tříd. Žádný z dotazovaných učitelů nerealizuje výuku ve školní knihovně, v dotazníkovém šetření však ani neuvádí, že tak nečiní z objektivních důvodů. Všichni tito učitelé prostřednictvím dotazníku uvedli, že na školní knihovnu odkazují své studenty.⁽²¹⁾ Z výsledků dotazníků určených studentům vyplynulo, že ke získání informací pro předmět základy společenských věd využívá často školní knihovnu pouze 1 student, 6 studentů ji využívá někdy. Pro předmět český jazyk využívají školní knihovnu pouze 3 studenti a jen někdy.⁽²²⁾

⁽¹⁸⁾ viz tabulka číslo 7, s. 78 - 79

⁽¹⁹⁾ viz tabulky číslo 1a; 1b, s. 73 - 74

⁽²⁰⁾ viz tabulky číslo 6a; 6b, s. 77

⁽²¹⁾ viz tabulky číslo 1a; 1b, s. 73 - 74

⁽²²⁾ viz tabulky číslo 6a; 6b, s. 77

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na aktivizační metody, metody práce s texty a informacemi při výuce na střední škole. Zkoumáno bylo uplatnění uvedených metod v předmětech základy společenských věd a český jazyk a literatura. Vyhodnocení předpokladů postihuje zkoumaný problém v zamýšleném rozsahu. Stanoveného hlavního cíle i dílčích cílů bylo provedením výzkumného šetření dosaženo.

Závěr a doporučení pro praxi výuky

Učitelé středních škol mají velký vliv na rozvíjení informačních dovedností studentů, neboť právě v tomto věkovém stádiu hrají kognitivní potřeby, zájmy i profesní směřování mladého člověka významnou roli. Na tom, aby studenti byli v tomto ohledu do života dostatečně připraveni, nese velkou zásluhu efektivně vedená výuka za podpory vhodných výukových metod. Z výzkumného šetření vyplývá, že metody práce s textem a informacemi jsou do výuky přiměřeně zařazovány. Uplatňují se jako metody zpestřující výuku a učiteli jsou vnímány jako osvědčené. Není tedy pochyb o jejich významu.

Z výzkumného šetření vyplývá, že z aktivizačních metod, při nichž je pracováno s texty a informacemi, jsou do výuky účinně zařazovány referáty, práce na projektech, práce s učebnicemi a texty, i problémové úlohy. Aktivizačně na studenty působí také diskuse a dialogové metody, které byly dle názoru dotázaných studentů zařazovány do předmětu základy společenských věd častěji než výklad. *Metoda výkladu* se uplatňuje ve výuce obou předmětů, při výuce českého jazyka je metodou podstatnou. Výsledky dotazníkového šetření postihující reflexi studentů poukázaly také na tu skutečnost, že ve skupinách, kde převažujícím způsobem výuky je diskuse a dialog, považují někteří studenti metodu výkladu za zpestření výuky. Pozorování výuky ukázalo, že *metoda diskuse a dialogu* studenty aktivizuje v jejich učební činnosti tehdy, když navazuje např. na práci s učebnicí či texty, čímž je dáno téma, na které studenti reagují a vyjadřují své názory a postoje. Metoda dialogu, kdy se učitel snaží dovést studenty ke zmapování již nabytých znalostí jako východiska pro nové učivo, je metodou velmi užitečnou, z hlediska aktivizace však značně závislou na dovednostech učitele.

Bezesporu kladným zjištěním je, že učitelé středních škol, na nichž probíhalo výzkumné šetření, zařazují do výuky zmíněných předmětů *metody práce na projektu*. Z pozorování výuky opět vyplynulo, že tato metoda může být vhodně uplatněna jako zpracování maturitní otázky či plánování exkurze. Práce na projektech, které byly pojaty jako povinná ročníková práce, ztrácela u studentů na oblibě. Oproti tomu *problémové úlohy* byly ve výzkumném vzorku uplatňovány jen zřídka a nepatřily mezi nejoblíbenější metody. Z pozorování vyplynulo, že problémové úlohy byly zadávány zejména jako domácí příprava.

Referáty, jako vyučovací metoda, byly výzkumnému vzorku zadávány často, dotázaní učitelé předmětu základy společenských věd je považují za osvědčené a studenti je v obou zjišťovaných předmětech rádi zpracovávají. Referáty nacházejí své uplatnění ve výuce předmětu základy společenských věd i předmětu český jazyk. Zaujalo mne uplatnění referátu jakožto předem vypracovaná informační příprava studentů na nové učivo.

Informační dovednosti studentů považují učitelé účastníci se výzkumného šetření za dobré. Překvapující není ani zjištění, že většina studentů účastnících se výzkumného šetření získává informace pro studium prostřednictvím internetu, zejména do předmětu základy společenských věd. I v předmětu český jazyk a literatura však převládaly odpovědi s častým hledáním informací na internetu. Na druhém místě studenti uváděli jako zdroj informací pro oba předměty veřejnou knihovnu. Častým zdrojem informací se ukázaly také poznámky v sešitě. Výsledky výzkumu ukázaly na nedostatky ve využívání školní knihovny k výuce, i pro potřebu studentů. Tento stav má jistě své opodstatnění.

Co se týče *zájmu učitelů o informace v oblasti výukových metod*, pak žádný z dotázaných učitelů neprojevil zájem o odbornou literaturu, která by se týkala vyučovacích metod. Možnost pozorovat výuku kolegů učitelé také mnoho nevyužívají. Ve výsledku se však neprokázalo, že by tito dotázaní učitelé aktivizující metody do vyučování vůbec nezařazovali a nesnažili se studentům výuku zpestřovat. Kladným zjištěním jistě je, že učitelé se zajímají o informace související se zkvalitněním jejich práce a vyhledávají je také na internetu.

Provedené výzkumné šetření však poukazuje na *úskalí zkoumané oblasti*, které se v dané problematice vyskytují. Na straně studentů se jedná o problematiku práce se zdroji informací, obzvláště přeceňování internetu jako zdroje informací. V předmětu český jazyk a literatura nedokázalo několik studentů určit způsob práce, který by vnímali jako zpestření výuky. Pár studentů uvedlo, že z úkolů, při nichž musí pracovat s informacemi samostatně, není žádný oblíbený. Z uvedeného vyplývá, že ne vždy je při výuce respektován studijní styl studenta a ne vždy je učiteli dostatečně podpořen studentův zájem využívající kupříkladu mezipředmětové vztahy, neboť každého skutečně nemusí bavit všechny vyučovací předměty. Na straně učitelů se tedy v rámci výuky objevuje citlivý problém sladění potřeb a zájmů studentů s realizací vyučování, tedy i uplatňováním vyučovacích metod. Výsledky výzkumného šetření odhalily u učitelů jisté rezervy ve zdrojích inspirace v oblasti problematiky výukových metod a v nedostatečném zájmu o využívání školní knihovny k výuce v rámci výchovy práce s informacemi. Výsledkem pozitivní změny by jistě byla ochota učitelů pokusit se uplatnit ve výuce další formy a metody, které by ve větší míře rozvíjely vedle tvořivosti a spolupráce také individualitu studenta.

Z provedeného výzkumného šetření vyplývá několik doporučení pro praxi výuky. V první řadě by měli být učitelé více podporováni v dalším vzdělávání v oblasti vyučovacích metod, a to na základě využití jejich zájmu o zkvalitnění výuky. Z provedeného výzkumného šetření vyšlo najevo, že učitelé projevují zájem o nové vyučovací metody, náměty pro zkvalitňování výuky však nečerpají v odborné literatuře zabývající se přímo touto problematikou. Pozorování výuky kolegů využívají učitelé jen velmi málo. Učitelé by měli být vedeni také k těmto dvěma uvedeným možnostem získávání odborných znalostí a zkušeností.

Při uplatňování aktivizačních vyučovacích metod v praxi platí dodržení střídmosti v jejich zařazování. Pokud je hodina některou z výukových metod přesycena, ztrácí pro studenty na přitažlivosti. Učitelé by měli zvážit míru dobrovolnosti studentů při podílení se na úkolech, které by měly být aktivizující. Pokud jsou úkoly, které by měly působit na studentův zájem zvyšující jeho výkonnost v učební činnosti předkládány jako povinné, oslabují iniciativu studentů a ztrácejí u nich na oblibě. Naopak nejsou-li úkoly povinné, nepodílejí se na nich všichni studenti. Pro práci na

těchto úkolech by měli být studenti vhodně motivováni způsobem, který navodí u studentů potřebu zapojit se do jejich řešení.

Také ze zjištěného stavu informačních dovedností studentů lze vyvodit náměty k zamyšlení. Studenti využívají jako zdroje informací vedle internetu také knihovny, učebnice, poznámky v sešitě i časopisy a noviny, a to v různé četnosti. Dalo by se říci, že internet je pro studenty téměř nejužívanějším zdrojem informací. Skutečnost, že se mezi studenty gymnázia najdou tací, kteří vůbec nevyužívají veřejnou knihovnu k získávání informací dokonce ani do předmětu český jazyk a literatura stojí za zmínku. Učitelé by měli v rámci informační výchovy ve svém předmětu více dbát na adekvátnost studentovy volby informačních zdrojů vzhledem k zadávaným úkolům. Pro zkvalitnění a zefektivnění práce s texty, informacemi a informačními prameny je vhodné využívat k výuce školní knihovnu či realizovat výuky ve školní knihovně. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že učitelé i studenti využívají školní knihovny pro účely výuku jen sporadicky.

Zmapováním oblasti uplatňování metod práce s textem a informacemi v souvislosti s aktivizací učební činnosti studentů jsem dospěla k alespoň částečnému rozkrytí školní reality v dané oblasti. Výzkumné šetření by tedy mohlo být východiskem pro další podrobnější zkoumání dílčích témat, která byla v této práci nastíněna.

Tabulky a přílohy

Seznam tabulek a příloh:

- Tabulka číslo 1a – Vyhodnocení dotazníků zadaných učitelům předmětu základy společenských věd (ZSV)
- Tabulka číslo 1b – Vyhodnocení dotazníků zadaných učitelům předmětu český jazyk a literatura (ČJ)
- Tabulka číslo 2 – Převažující způsob výuky předmětů ZSV a ČJ podle vyjádření studentů
- Tabulka číslo 3 – Zpestření výuky předmětů ZSV a ČJ podle vyjádření studentů
- Tabulka číslo 4 – Zadávání úkolů v předmětech ZSV a ČJ, při nichž si musí studenti sami získávat informace (v reflexi studentů)
- Tabulka číslo 5 – Obliba zadávaných úkolů v předmětech ZSV a ČJ (v reflexi studentů)
- Tabulka číslo 6a – Získávání informací potřebných pro zadané úkoly v předmětu ZSV (podle vyjádření studentů)
- Tabulka číslo 6b – Získávání informací potřebných pro zadané úkoly v předmětu ČJ (podle vyjádření studentů)
- Tabulka číslo 7 – Vyhodnocení pozorovacích archů, přiloženy pozorovací archy 1-6
- Příloha číslo 1 – Klasifikace vyučovacích metod podle J. Maňáka
- Příloha číslo 2a – Dotazník určený učitelům předmětu základy společenských věd
- Příloha číslo 2b – Dotazník určený učitelům předmětu český jazyk a literatura
- Příloha číslo 3 – Dotazník určený studentům

Tabulka číslo 1a – Vyhodnocení dotazníků zadaných učitelům předmětu základy společenských věd (ZSV)

Učitelé ZSV	Gymnázium S1 Frýdlant n/O	Gymnázium S2 Frýdek-Místek	Gymnázium (přír.) S3 Frýdek-Místek				
nejčastěji užívané metody	výklad, diskuse, dialog práce s texty, s knihami projekty-ročníkové práce frontální zkoušení	výklad, práce s texty, práce s učebnicí, diskuse, skupinová práce, projekty	výklad, diskuse, problémové úlohy, skupinová práce, info.výchova - aktuality				
Inspirace v oblasti vyučovacích metod							
odborná literatura	pouze knihy k výuce předmětu	pouze knihy k výuce předmětu	pouze knihy k výuce předmětu				
časopisy	Česká psychologie	Učitelské noviny	Učitelské noviny, Moderní pedagogika				
jiné	internet	internet	internet				
pozorování cizí výuky	ne	ne	ano				
Vyučovací metody							
práce s učebnicí	práci s učebnicí nezařazuje	doplňuje výklad i jiné výukové metody	práci s učebnicí nezařazuje				
práce s připravenými texty	doplňuje výklad i jiné výukové metody	doplňuje výklad i jiné výukové metody	je využívána jen zřídka				
zadávání úkolů, při nichž studenti získávají sami potřebné informace	referáty problémové úlohy projekty-ročníkové práce	referáty projekty	referáty problémové úlohy aktuality				
Zařazování výchovy práce s informacemi							
učení z textu	ano	ano	ano				
vyhledávání a zpracování informací	ano	ano	ano				
vyjádření vlastních myšlenek a názorů formou písem. projevu	ano	ano	ano				
Informační dovednosti studentů		Body: 1-5 (1=všichni studenti, 5 = žádný student)					
ví, kde hledat	tak polovina studentů	3	větší část studentů	2	větší část studentů	2	2,3
v info.pramenech se orientují	tak polovina studentů	3	větší část studentů	2	tak polovina studentů	3	2,6
dokáží sepsat a přednést odborný referát	větší část studentů	2	všichni studenti	1	větší část studentů	2	1,6 2.3
vytvoří vlastní text s názory a myšlenkami	větší část studentů	2	tak polovina studentů	3	tak polovina studentů	3	2,6
Využití školní knihovny							
realizace výuky	ne	ne	ne				
odkazuje na ni studenti	ano	ano	ano				
z objektivních důvodů nezařazuje	xxx	xxx	xxx				
neuvažuje o využití	xxx	xxx	xxx				
metody, které se osvědčily	referáty projekty-ročníkové práce informace v knize	referáty projekty	referáty, aktuality problémové úlohy,				
Demografické údaje							
Pohlaví, věk	muž, 39 let	žena, 42 let	žena, 31 let				
Vzdělání	Ped.fakulta UK v Praze	Ped.fakulta,Ostravská un.	Ped.fakulta,Olomouc				
Praxe	10 let	8 let	4 roky				

Tabulka číslo 1b – Vyhodnocení dotazníků zadaných učitelům předmětu český jazyk a literatura (ZSV)

Učitelé ČJ	Gymnázium S1 Frýdlant n/O	Gymnázium S2 Frýdek-Místek	Gymnázium (přír.) S3 Frýdek-Místek
nejčastěji užívané metody	výklad, referáty, práce s učebnicí, ukázky - video, audio	výklad, práce s texty, práce s učebnicí, referáty ukázky děl - rozbor	výklad, frontální opakování referáty-příprava nové látky, diskuse, závěrečné shrnutí
Inspirace v oblasti vyučovacích metod			
odborná literatura	současné učebnice	nové učebnice	žádná odb. literatura
časopisy	Český jazyk a literatura Světová literatura	Světová literatura	žádné časopisy
jiné	žádné	žádné	žádné
pozorování cizí výuky	ne	ne	ne
Vyučovací metody			
práce s učebnicí	doplňuje výklad i jiné výukové metody	doplňuje výklad i jiné výukové metody	doplňuje výklad i jiné výukové metody
práce s připravenými texty	doplňuje výklad i jiné výukové metody	tvoří podstatnou část hodiny	doplňuje výklad i jiné výukové metody
zadávání úkolů, při nichž studenti získá- vají sami potřebné informace	referáty problémové úlohy	referáty projekty čtenářský denník	referáty čtenářský denník
Zařazování výchovy práce s informacemi			
učení z textu	ano	ano	ano
vyhledávání a zpracování informací	ano	ano	ano
vyjádření vlastních myšlenek a názorů formou písem. projevu	ano	ano	ano
Informační dovednosti studentů Body: 1-5 (1=všichni studenti, 5 = žádný student)			
ví, kde hledat	větší část studentů 2	větší část studentů 2	větší část studentů 2 2,0
v info.pramenech se orientují	větší část studentů 2	větší část studentů 2	tak polovina studentů 3 2,3
dokáže sepsat a přednést odborný referát	všichni studenti 1	všichni studenti 1	dokáže tak polovina 3 1,6 2,08
vytvoří vlastní text s názory a myšlenkami	všichni studenti 1	tak polovina studentů 3	dokáže tak polovina 3 2,3
Využití školní knihovny			
realizace výuky	ne	ne	ne
odkazuje na ni studenty	ano	ano	ano
z objektivních důvodů nezařazuje	xxx	xxx	xxx
neuvažuje o využití	xxx	xxx	xxx
metody, které se osvědčily	interpretace textů anotace výběr zajímavých ukázek	práce s texty projekty	referáty jako příprava četba a rozbor děl
Demografické údaje			
Pohlaví, věk	žena, důchodkyně	žena, 35 let	žena, 36 let
Vzdělání	FF UK, obor ČJ a lit, hist.	Ped. fakulta, Ostravská un.	Ped. fakulta, Ostravská un.
Praxe	40 let	6 let	14 let

Tabulka číslo 2 – Převažující způsob výuky předmětů ZSV a ČJ podle vyjádření studentů

	Základy společenských věd				Český jazyk				Oba předměty
	S1	S2	S3	celkem	S1	S2	S3	celkem	
Výklad	2	13	7	22	18	19	7	44	66
Výklad ve formě dialogu	20	1	16	37	3	0	11	14	54
Práce s texty	2	7	1	10	0	3	5	8	18
Práce s učebnicí	0	6	1	7	3	5	2	10	17
Jiná možnost	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Celkem dotázaných	24	27	25	76	24	27	25	76	76

Tabulka číslo 3 – Zpestření výuky předmětů ZSV a ČJ podle vyjádření studentů

	Základy společenských věd					Český jazyk					Oba předměty
	S1	S2	S3	absolutní hodnota	% z respondentů	S1	S2	S3	absolutní hodnota	% z respondentů	
diskuse a dialog	13	16	11	50	38,00	1	3	0	4	3,04	41,04
práce s textem	7	4	0	11	8,36	9	5	3	17	12,92	21,28
referáty	7	0	10	17	12,92	1	3	6	10	7,60	20,52
četba a rozbor děl	0	0	0	0	0,00	3	6	11	20	15,20	15,20
video a následný rozbor	0	6	2	8	6,08	3	5	0	8	6,08	12,16
skupinová práce	1	6	7	14	10,64	0	0	0	0	0,00	10,64
žádné zpestření výuky	0	0	0	0	0,00	1	7	6	14	10,64	10,64
výklad	8	0	3	11	8,36	0	0	0	0	0,00	8,36
zajímavosti a zkušenosti	4	0	6	10	7,60	0	0	0	0	0,00	7,60
projekty	3	4	0	7	5,32	0	2	0	2	1,52	6,84
přednáška odborníka	0	8	0	8	6,08	0	0	0	0	0,00	6,08
samostatná práce	0	0	2	2	1,52	3	0	0	3	2,28	3,80
dramatizace	0	0	0	0	0,00	2	0	0	2	1,52	1,52
problémové úlohy	0	0	0	0	0,00	1	0	0	1	0,76	0,76
recitace	0	0	0	0	0,00	0	0	1	1	0,76	0,76
Celkem odpovědí	43	44	41	138	104,88	24	31	27	82	62,32	167,20
Počet dotázaných	24	27	25	76 = 100%		24	27	25	76 = 100%		100% = 76
Odpovědělo	24	27	25	100%		24	27	25	100%		

Poznámka: Součet relativních četností v této otázce je větší než 100%, neboť dotázaní mohli uvést v odpovědi na zadanou otázku více možností.

Tabulka číslo 4 – Zadávání úkolů v předmětech ZSV a ČJ, při nichž si musí studenti sami získávat informace (v reflexi studentů)

	Základy společenských věd					Český jazyk					Oba předměty	
	S1	S2	S3	absolutní hodnota	% z res- pondentů	S1	S2	S3	absolutní hodnota	% z res- pondentů	% z res- pondentů	
referáty	15	24	13	52	39,52	17	21	22	60	45,60	83,60	
projekty	24	18	0	42	31,92	0	4	0	4	3,04	34,96	
žádný z takových úkolů	0	2	5	7	5,32	4	3	2	9	6,84	12,16	
problémové úlohy	1	1	6	8	6,08	3	0	3	6	4,56	10,64	
jiné	*1	0	**4	5	3,80	0	***3	***3	6	4,56	8,36	
Celkem odpovědí	41	45	28	114	86,64	24	31	30	85	65,36	150,48	
Počet dotázaných	24	27	25	76 = 100%		24	27	25	76 = 100%		100% = 76	
Odpovědělo	24	27	25	100%		24	27	25	100%			

Legenda: * samostudium

** aktuality

*** čtenářský deník

Poznámka: Součet relativních četností v této otázce je větší než 100%, neboť dotázaní mohli uvést v odpovědi více možností

Tabulka číslo 5 – Obliba zadávaných úkolů v předmětech ZSV a ČJ (v reflexi studentů)

	Základy společenských věd					Český jazyk					Oba předměty	
	S1	S2	S3	absolutní hodnota	% z res- pondentů	S1	S2	S3	absolutní hodnota	% z res- pondentů	% z res- pondentů	
referáty	10	7	9	26	19,76	3	14	6	23	17,48	37,24	
projekty	4	10	0	14	10,64	0	3	0	3	2,28	12,92	
žádný oblíbený úkol	2	1	1	4	3,04	3	1	4	8	6,08	9,12	
problémové úlohy	0	0	4	4	3,04	2	0	0	2	1,52	4,56	
jiné	*1	0	0	1	0,76	0	**2	*1	3	2,28	3,04	
Celkem odpovědí	17	18	14	49	37,24	8	20	11	39	29,64	66,88	
Počet dotázaných	24	27	25	76		24	27	25	76		100% = 76	
Odpovědělo	24	27	25	100%		24	27	25	100%			

Legenda: * práce s textem

** čtenářský deník

Tabulka číslo 6a – Získávání informací potřebných pro zadané úkoly v předmětu ZSV
(podle vyjádření studentů)

	S1			S2			S3			Celkem		
	často	někdy	vůbec	často	někdy	vůbec	často	někdy	vůbec	často	někdy	vůbec
internet	15	2	4	24	2	0	22	0	0	61	2	4
veřejná knihovna	8	7	6	16	10	0	8	10	4	32	27	10
poznámky v sešitě	7	9	5	4	14	8	7	10	5	18	33	18
časopisy, noviny	0	9	12	0	15	11	4	10	8	4	34	31
učebnice	0	0	21	3	20	3	0	0	22	3	20	46
školní knihovna	0	2	19	1	3	22	0	1	21	1	6	62
jiné	*4	0	17	0	**2	24	***1	0	21	5	2	62
odpovědi/respondentů	21 z 24			26 z 27			22 z 25			69 ze 76		

Legenda: * prarodiče

** jednou uvedení prarodiče, jednou uvedena televize

*** kamarádi

Poznámka: Z celkového počtu 76 studentů 7 uvedlo, že jim žádný z vymezených úkolů nebyl zadán, a proto na tyto otázky neodpovídali.

Tabulka číslo 6b – Získávání informací potřebných pro zadané úkoly v předmětu ČJ
(podle vyjádření studentů)

	S1			S2			S3			Celkem		
	často	někdy	vůbec	často	někdy	vůbec	často	někdy	vůbec	často	někdy	vůbec
internet	12	4	2	19	2	3	18	1	5	49	7	10
poznámky v sešitě	6	7	5	2	13	9	8	8	8	16	28	22
učebnice	3	12	3	7	13	4	9	10	5	19	35	12
veřejná knihovna	12	4	2	13	6	5	13	3	8	38	13	15
školní knihovna	0	0	18	0	1	23	0	2	22	0	3	63
časopisy, noviny	0	2	16	0	6	18	0	6	18	0	14	52
jiné	0	*1	17	*1	*1	22	**1	***3	20	2	5	59
odpovědi/respondentů	18 z 24			24 z 27			24 z 25			66 ze 76		

Legenda: * literatura, kterou má student doma

** prarodiče

*** dvakrát uvedení prarodiče, jednou uvedení kamarádi

Poznámka: Z celkového počtu 76 studentů 10 uvedlo, že jim žádný z vymezených úkolů nebyl zadán, a proto na tyto otázky neodpovídali.

Tabulka č. 7 - **Vyhodnocení pozorovacích archů**

Výklad	<p>Byl zařazen v každé z pozorovaných hodin obou předmětů. Souvislý projev byl doplněn v jednom případě shrnutím předešlého učiva a ve dvou případech závěrečným shrnutím nového učiva. V jedné hodině byl v rámci výkladu proveden zápis stěžejních hesel na tabuli. Ve všech pozorovaných hodinách si studenti při výkladu dělali poznámky do sešitu.</p> <p>V pěti případech byla tato metoda využita k probrání nového učiva, v jednom případě k shrnutí nového učiva.</p> <p>Čtyřikrát byla metoda výkladu použita v první polovině vyučovací hodiny, dvakrát v závěru.</p>
Výklad vedený formou dialogu	<p>Byl použit ve třech případech – ve dvou třídách při výuce ZSV a v jedné třídě při výuce ČJ. V rámci dialogu kladli učitelé otázky mapující znalosti z již probrané látky a jejich uvádění do souvislostí, otázky navazující na jinou metodu, v jednom případě otázky, které zjišťují vědomosti získané domácí přípravou na novou látku.</p> <p>Pouze tato metoda se v rámci jedné vyučovací hodiny objevila vícekrát (dvakrát ve dvou případech). Této metody bylo nejčastěji využito k upevňování nového učiva, dále k opakování probrané látky i k probrání nového učiva. Pouze v jednom případě při výuce ZSV se učitelé povedlo z dialogu rozpoutat diskusi, kde studenti komentovali názory ostatních a vůči nim prosazovali názory své. Studenti byli při dialogu vyvoláváni, pouze v jednom případě otázek na již probranou látku a v jednom případě uplatňování vlastních názorů odpovídají živelně.</p> <p>Tato metoda našla své uplatnění v úvodu, průběhu i závěru vyučovací hodiny.</p>
Práce s učebnicí	<p>Byla použita dvakrát, a to ve dvou případech při výuce ČJ. V jednom případě jsou při probírání nového učiva vyvolány studenty nahlas čteny statě z učebnice, které byly učitelem po vyslechnutí krátce okomentovány. V jednom případě bylo zadáno přečtení kapitol souvisejících s novou látkou jako domácí příprava. Účelem bylo upevnění nové látky.</p> <p>Tato metoda byla v obou případech zařazena v průběhu vyučovací hodiny.</p>
Práce s připravenými texty	<p>Byla použita ve všech třech případech při výuce ZSV. V pozorovaných hodinách výuky ČJ tato metoda použita nebyla. Ve všech třech případech předčítá připravený text učitel, v jednom případě navazuje na učitelův přednes rozvinutí diskuse, v jednom případě citace ústí v zápis stěžejní myšlenky na tabuli i do sešitu. V případě citace z textu (z knihy) jeví někteří studenti známky nudy.</p> <p>Tato metoda byla ve všech třech případech zařazena v průběhu vyučovací hodiny.</p>

Práce s informacemi – referáty	<p>Byla použita ve čtyřech případech – ve dvou případech při výuce ZSV a ve dvou případech při výuce ČJ. V jednom případě se jednalo o zadání referátu, ve dvou o přednes již zadaného referátu, a v jednom o uplatnění referátu jako informační přípravy studentů k nové látce předem. V případech přednesu referátu si někteří studenti dělali poznámky do sešitu. V jednom případě na přednes referátu navazovalo jeho hodnocení a shrnutí požadavků na zpracování a prezentaci.</p> <p>Tato metoda byla užita v případech prezentace referátu za účelem opakování probrané látky, v případě zadání referátu za účelem shrnutí nového učiva a v jednom případě byl užit referát jako příprava nové látky předem.</p> <p>Tato metoda byla ve dvou případech využívána na začátku vyučovací hodiny a ve dvou případech v průběhu první poloviny vyučovací hodiny.</p>
Práce s informacemi – problémové úlohy	<p>Byla použita ve dvou případech – jednou v případě výuky ZSV a jednou v případě výuky ČJ. Ve výuce předmětu ZSV vyvstala problémová úloha z práce z texty. Studentům bylo v rámci domácí přípravy zadáno vysvětlení neznámého pojmu z citace. Ve výuce předmětu ČJ vzešla problémová úloha z práce s učebnicí. Výsledek problémové úlohy vyžadoval porovnání práce dvou autorů, což bylo zdáno rovněž k domácímu zpracování v písemné podobě.</p> <p>Metoda byla použita v rámci upevňování nového učiva, při výuce ZSV v průběhu vyučovací hodiny (hodina byla zakončena výkladem). Při výuce ČJ byla tato metoda zařazena na závěr vyučovací hodiny.</p>
Písemné vyjádření vlastních myšlenek	<p>Tato metoda se nevyskytla v žádné z pozorovaných vyučovacích hodin.</p>
Práce na projektech	<p>Vyskytla se ve třech případech – dvakrát v případě výuky ZSV a jednou v případě výuky ČJ. Při výuce předmětu ZSV byly projekty zadávány v jednom případě jako povinná ročníková práce a v jednom případě bylo projektu využito mimo jiné pro plánování exkurze. Při výuce ČJ bylo východiskem projektu zpracování maturitní otázky, která se týká regionální literatury. Přímá práce na projektu proběhla při pozorování výuky v obou případech předmětu ZSV, v předmětu ČJ byl zmíněn projekt pouze pro mou informaci. Ve všech třech případech pracovali studenti na projektech ve skupinách.</p> <p>Práce na projektu byla v obou případech zařazena za účelem opakování probrané látky a v obou případech byla zařazena na závěr vyučovací hodiny.</p>

Pozorovací arch č. 1 - předmět: ZSV, škola: 1.skupina, datum: 23.2.2006

Téma hodiny: Scholastika

Užití vybraných vyučovacích metod		Struktura vyučovací hodiny			
		nové učivo	upevňování nového učiva	opakování probrané látky	shrnutí nového učiva
2	Výklad	ano			
Specifikace činnosti učitele <i>Velmi krátký souvislý učitelův projev.</i>		Specifikace činnosti studenta/studentů <i>Studenti si dělají poznámky do sešitu.</i>			
1,4	Výklad vedený formou dialogu		Ad 4) ano	Ad 1) ano	
Specifikace činnosti učitele <i>Ad 1) V úvodu hodiny učitel dává studentům otázky, které mapují dějepisné souvislosti s novým učivem, které bude probíráno. Ad 4) Navazuje na čtený text, učitel se ptá na názory studentů, Učitel vyvolává diskusi.</i>		Specifikace činnosti studenta/studentů <i>Ad 1) Studenti odpovídají jen, když jsou učitelem osloveni Ad 4) Studenti spontánně odpovídají na dotazy učitele, poté komentují názory jiných studentů a rozvíjejí diskusi, do které se zapojují jen někteří studenti.</i>			
	Práce s učebnicí				
Specifikace činnosti učitele		Specifikace činnosti studenta/studentů			
3	Práce s připravenými texty		ano		
Specifikace činnosti učitele <i>Učitel přečítá studentům připravený text, pak vyzývá studenty k diskusi</i>		Specifikace činnosti studenta/studentů <i>Studenti se zájmem naslouchají Dále viz výklad vedený formou dialogu.</i>			
	Práce s informacemi – referáty (vyhledávání a zpracovávání info., prezentace)				
Specifikace činnosti učitele		Specifikace činnosti studenta/studentů			
	Práce s informacemi - problémové úlohy (vyhledávání a zpracovávání info., prezentace)				
Specifikace činnosti učitele		Specifikace činnosti studenta/studentů			
	Písemné vyjádření vlastních myšlenek (písemná práce, úvaha)				
Specifikace činnosti učitele		Specifikace činnosti studenta/studentů			
5	Práce na projektech			ano	
Specifikace činnosti učitele <i>Učitel vyzývá skupinu studentů, kteří ještě nedokončili ročníkovou práci, aby informovali o průběhu. (Výsledkem projektu je vytvoření nástěnky pro studenty, kteří budou ze ZSV maturovat.)</i>		Specifikace činnosti studenta/studentů <i>Studenti hovoří o tom, že právě pracují na grafickém zpracování tématu.</i>			

Pozorovací arch č. 2- předmět: ZSV, škola: 2.skupina, datum: 16.3.2006

Téma hodiny: T. Akvinský, D.Scotus

Užití vybraných vyučovacích metod		Struktura vyučovací hodiny			
		nové učivo	upevňování nového učiva	opakování probrané látky	shrnutí nového učiva
1	Výklad	ano			
Specifikace činnosti učitele <i>Krátké shrnutí předešlého souvisejícího učiva, dále souvislý výklad.</i>		Specifikace činnosti studenta/studentů <i>Záznam výkladu do sešitu.</i>			
	Výklad vedený formou dialogu				
Specifikace činnosti učitele		Specifikace činnosti studenta/studentů			
	Práce s učebnicí				
Specifikace činnosti učitele		Specifikace činnosti studenta/studentů			
2	Práce s připravenými texty	ano			
Specifikace činnosti učitele <i>Citace stati o životě a díle Akvinského z knihy Malé dějiny filozofie</i>		Specifikace činnosti studenta/studentů <i>Poslech čteného textu. Pár studentů nedává pozor, čtený text je očividně nebaví.</i>			
3	Práce s informacemi – referáty (vyhledávání a zpracovávání info., prezentace)				ano
Specifikace činnosti učitele <i>Zadání referátu o tomismu.</i>		Specifikace činnosti studenta/studentů <i>Referátu se ujal student, kterému bylo vyučující doporučeno, aby využil možnosti zlepšit si známku z písemné práce.</i>			
	Práce s informacemi - problémové úlohy (vyhledávání a zpracovávání info., prezentace)				
Specifikace činnosti učitele		Specifikace činnosti studenta/studentů			
	Písemné vyjádření vlastních myšlenek (písemná práce, úvaha)				
Specifikace činnosti učitele		Specifikace činnosti studenta/studentů			
4	Práce na projektech			ano	
Specifikace činnosti učitele <i>Plánování exkurze do Slezského zemského muzea v Opavě – práce studentů na téma :Přínos návštěvy muzea pro předmět ZSV</i>		Specifikace činnosti studenta/studentů <i>Realizační skupina studentů diskutuje s ostatními nad sestavením průvodce muzeem, kde by uplatnili příspěvky, týkající se konkrétních zaměření při prohlídce muzea.</i>			

Pozorovací arch č. 3- předmět: ZSV, škola: 3.skupina, datum: 28.3.2006**Téma hodiny: Reformace a její představitelé****Struktura vyučovací hodiny**

Užití vybraných vyučovacích metod		nové učivo	upevňování nového učiva	opakování probrané látky	shrnutí nového učiva
5	Výklad	ano			
Specifikace činnosti učitele <i>Souvislý projev, uzavřen shrnutím.</i>		Specifikace činnosti studenta/studentů <i>Pořizování výpisků do sešitu.</i>			
3	Výklad vedený formou dialogu		ano		
Specifikace činnosti učitele <i>Otázky, kterými se učitel snaží objasnit smysl citace.</i>		Specifikace činnosti studenta/studentů <i>Na základě vyzvání studenti vyslovují názory. Nad významem citace někteří spíše spekulují, mnozí aplikují citovanou myšlenku na současné poměry ve společnosti.</i>			
	Práce s učebnicí				
Specifikace činnosti učitele		Specifikace činnosti studenta/studentů			
2	Práce s připravenými texty	ano			
Specifikace činnosti učitele <i>Přednes citace J. Husa, zápis stěžení věty na tabuli</i>		Specifikace činnosti studenta/studentů <i>Zápis citace do sešitu.</i>			
1	Práce s informacemi – referáty (vyhledávání a zpracovávání info., prezentace)			ano	
Specifikace činnosti učitele <i>V úvodu hodiny je vyzván student, který měl zadaný referát, aby ho přednesl</i>		Specifikace činnosti studenta/studentů <i>Prezentace referátu, ostatní studenti si dělají poznámky do sešitu.</i>			
4	Práce s informacemi - problémové úlohy (vyhledávání a zpracovávání info., prezentace)		ano		
Specifikace činnosti učitele <i>V citaci se vyskytl termín arcijáhni, zadání domácího úkolu na vysvětlení termínu.</i>		Specifikace činnosti studenta/studentů <i>Zápis zadání tématu domácí přípravy.</i>			
	Písemné vyjádření vlastních myšlenek (písemná práce, úvaha)				
Specifikace činnosti učitele		Specifikace činnosti studenta/studentů			
	Práce na projektech				
Specifikace činnosti učitele		Specifikace činnosti studenta/studentů			

Pozorovací arch č. 4 - předmět: ČJ, škola: 1.skupina, datum: 27.2.2006

Téma hodiny: E.M. Remraque, B.Brecht
aj.

Užití vybraných vyučovacích metod		Struktura vyučovací hodiny			
		nové učivo	upevňování nového učiva	opakování probrané látky	shrnutí nového učiva
1	Výklad	ano			
Specifikace činnosti učitele <i>Souvislý výklad následuje po úvodním zkoušení</i>		Specifikace činnosti studenta/studentů <i>Výklad je zapisován do sešitu.</i>			
	Výklad vedený formou dialogu				
Specifikace činnosti učitele		Specifikace činnosti studenta/studentů			
2	Práce s učebnicí	ano			
Specifikace činnosti učitele <i>Vyvolávání studentů k přečtení statí z učebnice.Statě jsou okomentovány.</i>		Specifikace činnosti studenta/studentů <i>Vyvolaní studenti čtou zadané články z učebnice.Každý student nemá svou učebnici, většinou je jedna učebnice „pro jednu lavici“.</i>			
	Práce s připravenými texty				
Specifikace činnosti učitele		Specifikace činnosti studenta/studentů			
	Práce s informacemi – referáty (vyhledávání a zpracovávání info., prezentace)				
Specifikace činnosti učitele		Specifikace činnosti studenta/studentů			
3	Práce s informacemi - problémové úlohy (vyhledávání a zpracovávání info., prezentace)		ano		
Specifikace činnosti učitele <i>Z práce s učebnicí vyvstal problém jehož řešení je potřeb porovnat práce dvou autorů.</i>		Specifikace činnosti studenta/studentů <i>Zadáno k domácímu prostudování a písemnému zpracování.</i>			
	Písemné vyjádření vlastních myšlenek (písemná práce, úvaha)				
Specifikace činnosti učitele		Specifikace činnosti studenta/studentů			
	Práce na projektech				
Specifikace činnosti učitele		Specifikace činnosti studenta/studentů			

Pozorovací arch č. 5 - předmět: ČJ, škola: 2.skupina, datum: 15.3.2006

Téma hodiny: Představitelé současné české prózy

Užití vybraných vyučovacích metod		Struktura vyučovací hodiny			
		nové učivo	upevňování nového učiva	opakování probrané látky	shrnutí nového učiva
2	Výklad	ano			
Specifikace činnosti učitele <i>Souvislý projev učitele navazuje na zkoušení a referát. V průběhu výkladu zápis autorů a jejich děl na tabuli.</i>		Specifikace činnosti studenta/studentů <i>Zaznamenávání výkladu do sešitu</i>			
	Výklad vedený formou dialogu				
Specifikace činnosti učitele		Specifikace činnosti studenta/studentů			
3	Práce s učebnicí		ano		
Specifikace činnosti učitele <i>Studenti jsou odkázáni na přečtení kapitol týkajících se nové látky v učebnici v rámci domácí přípravy.</i>		Specifikace činnosti studenta/studentů			
	Práce s připravenými texty				
Specifikace činnosti učitele		Specifikace činnosti studenta/studentů			
1	Práce s informacemi – referáty (vyhledávání a zpracovávání info., prezentace)			ano	
Specifikace činnosti učitele <i>V úvodu hodiny přednes tří referátů (obsahy knih) – navazuje na zkoušení dvou studentů Hodnocením referátu jsou shrnuty i požadavky na vypracování a prezentaci referátu.</i>		Specifikace činnosti studenta/studentů <i>Někteří studenti si obsahy referátu zaznamenávají do sešitu.</i>			
	Práce s informacemi - problémové úlohy (vyhledávání a zpracovávání info., prezentace)				
Specifikace činnosti učitele		Specifikace činnosti studenta/studentů			
	Písemné vyjádření vlastních myšlenek (písemná práce, úvaha)				
Specifikace činnosti učitele		Specifikace činnosti studenta/studentů			
-	Práce na projektech			ano	
Specifikace činnosti učitele <i>V rámci přednesu referátu zmíněna informace pro mne, že studenti dokončují projekt, zabývající se zmapováním regionální literatury. Písemné zpracování projektu studentům poslouží jako materiál k maturitě.</i>		Specifikace činnosti studenta/studentů			

Pozorovací arch č. 6 - předmět: ČJ, škola: 3. skupina, datum: 24.3.2006

Téma hodiny: Literatura pro děti, báje a pověsti

Užití vybraných vyučovacích metod		Struktura vyučovací hodiny			
		nové učivo	upevňování nového učiva	opakování probrané látky	shrnutí nového učiva
4	Výklad				ano
Specifikace činnosti učitele <i>Závěrečné shrnutí nové látky</i>		Specifikace činnosti studenta/studentů <i>Studenti si pořizují poznámky do sešitů.</i>			
1, 3	Výklad vedený formou dialogu	<i>Ad 3) ano</i>		<i>Ad 1) ano</i>	
Specifikace činnosti učitele <i>Ad 1) Otázky na již probranou látku</i> <i>Ad 3) Otázky k předem připravené nové látce.</i>		Specifikace činnosti studenta/studentů <i>Ad 1) studenti živelně odpovídají, nehlásí se.</i> <i>Ad 3) studenti jsou vyvoláváni a na základě svých referátů (příprav) odpovídají.</i>			
	Práce s učebnicí				
Specifikace činnosti učitele		Specifikace činnosti studenta/studentů			
	Práce s připravenými texty				
Specifikace činnosti učitele		Specifikace činnosti studenta/studentů			
2	Práce s informacemi – referáty (vyhledávání a zpracovávání info., prezentace)	ano			
Specifikace činnosti učitele <i>Vyučující vyzývá studenty, aby si připravili referáty z předem připravené nové látky.</i>		Specifikace činnosti studenta/studentů <i>Studenti si otevírají sešity s referáty – již připravené poznámky k nové látce.</i>			
	Práce s informacemi - problémové úlohy (vyhledávání a zpracovávání info., prezentace)				
Specifikace činnosti učitele		Specifikace činnosti studenta/studentů			
	Písemné vyjádření vlastních myšlenek (písemná práce, úvaha)				
Specifikace činnosti učitele		Specifikace činnosti studenta/studentů			
	Práce na projektech				
Specifikace činnosti učitele		Specifikace činnosti studenta/studentů			

Příloha č. 1 - Klasifikace vyučovacích metod podle J. Maňáka

A) METODY Z HLEDISKA PRAMENE POZNÁNÍ A TYPU POZNATKŮ – ASPEKT DIDAKTICKÝ

I. Metody slovní

1. *monologické metody*
2. *dialogické metody*
3. *metody písemných prací*
4. *metody práce s učebnicí*

II. Metody názorně demonstrační

1. *pozorování předmětů a jevů*
2. *předvádění (předmětů, modelů, pokusů, činností)*
3. *demonstrace obrazů statických*
4. *projekce statická a dynamická*

III. Metody praktické

1. *nácvik pohybových a pracovních dovedností*
2. *žakovské laboratorní*
3. *pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)*
4. *grafické a výtvarné činnosti*

B) METODY Z HLEDISKA AKTIVITY A SAMOSTATNOSTI ŽÁKŮ – ASPEKT PSYCHOLOGICKÝ

I. Metody sdělovací

II. Metody samostatné práce žáků

III. Metody badatelské, výzkumné

C) STRUKTURA METOD Z HLEDISKA MYŠLENKOVÝCH OPERACÍ – ASPEKT LOGICKÝ

- I. Postup srovnávací
- II. Postup induktivní
- III. Postup deduktivní
- IV. Postup analyticko – syntetický

D) VARIANTY METOD Z HLEDISKA FÁZÍ VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU

- ASPEKT PROCESUÁLNÍ

I. Metody motivační

II. Metody expoziční

III. Metody fixační

IV. Metody diagnostické

V. Metody aplikační

E) VARIANTY METOD Z HLEDISKA VÝUKOVÝCH FOREM A PROSTŘEDKŮ

– ASPEKT ORGANIZAČNÍ

I. Kombinace metod s vyučovacími formami

I. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami

Příloha č. 2 - Dotazník určený učitelům předmětu základy společenských věd

Dobrý den, obracím se na Vás s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku. Jmenuji se Věra Blažková a ve své diplomové práci s názvem Aktivizující metody ve výuce realizuji výzkumné šetření, jehož záměrem je zjištění, jaké je uplatnění metod práce s textem ve výuce.

1. Vyjmenujte, prosím, některé z metod, které ve svých hodinách předmětu ZSV využíváte nejčastěji:

.....
.....
.....
.....
.....

2. V oblasti výukových metod je pro Vás inspirující:

- odborná literatura

- a) ano (uveďte, prosím, konkrétní tituly)

-
.....
.....

- b) ne

- odborné časopisy

- a) ano (uveďte jaké)

-
.....
.....

- b) ne

- semináře, školení, internet apod.

- a) ano (uveďte, prosím, konkrétně jaké)

-
.....
.....

- b) ne

3. Využil(a) jste v tomto školním roce možnosti pozorování výuky kolegů?

- a) ano

- b) ne

4. Jaký podíl zpravidla tvoří ve Vašich hodinách předmětu ZSV práce s učebnicí?

- a) podstatnou část hodiny

- b) doplňuje výklad i jiné výukové metody

- c) je využívána jen zřídka

- d) práci s učebnicí nezařazujete

5. Jaký podíl zpravidla tvoří ve Vašich hodinách předmětu ZSV práce s připravenými texty?

- a) podstatnou část hodiny
- b) doplňuje výklad i jiné výukové metody
- c) je využívána jen zřídka
- d) práci s připravenými texty nezařazujete

6. Zadáváte studentům úkoly, při kterých musí sami získávat potřebné informace?

- a) ano - označte křížkem které:
 - ☐ zadávání referátů
 - ☐ zadávání projektů
 - ☐ problémové úlohy
 - ☐ jiné (uved'te jaké).....
 -
 -
- b) ne

7. Zařazujete do výuky předmětu ZSV výchovu k práci s informacemi, tedy jak si osvojit následující dovednosti:

- učení z textu
 - a) ano
 - b) ne
- vyhledávání a zpracování informací
 - a) ano
 - b) ne
- prezentace textu
 - a) ano
 - b) ne
- vyjádření vlastních myšlenek a názorů formou písemného projevu
 - a) ano
 - b) ne

8. Jak byste zhodnotili informační dovednosti studentů vyšších ročníků?

Vyberte a křížkem označte to z následujících tvrzení, které podle Vás nejlépe odpovídá skutečnosti:

- Potřebné informace ví kde hledat a jak je získat:
 - ☐ všichni studenti
 - ☐ větší část studentů
 - ☐ tak napůl
 - ☐ menší část studentů
 - ☐ žádný student
- V informačních pramenech (např. v učebnicích, vypůjčených knihách, odborných textech, časopisech apod.) se orientuje:
 - ☐ všichni studenti
 - ☐ větší část studentů
 - ☐ tak napůl
 - ☐ menší část studentů
 - ☐ žádný student

- Sepsat a přednést jednoduchý odborný referát jsou schopni:
 - ☐ všichni studenti
 - ☐ větší část studentů
 - ☐ tak napůl
 - ☐ menší část studentů
 - ☐ žádný student
- Vytvořit vlastní text vyjadřující studentovy názory a myšlenky dovedou:
 - ☐ všichni studenti
 - ☐ větší část studentů
 - ☐ tak napůl
 - ☐ menší část studentů
 - ☐ žádný student

9. Jak využíváte k výuce předmětu ZSV školní knihovnu, případně školní informační centrum? Označte křížkem vhodná tvrzení.

- ☐ využíváte možnost realizovat výuku v prostorách knihovny
- ☐ odkazujete na tuto knihovnu své studenty
- ☐ rádi byste zařadili výuku ZSV ve školní knihovně, ale z objektivních důvodů to není možné (malé prostory, nedostatečný knižní fond, není ve škole zřízena apod.)
- ☐ o využití školní knihovny k výuce ZSV jste zatím neuvažovali

10. Které konkrétní učební metody práce s textem a informacemi se Vám při výuce ZSV po všech stránkách nejvíce osvědčily? Vyjmenujte je, prosím:

.....

.....

.....

.....

.....

Nyní, prosím, vyplňte následující položky:

Věk:
zakroužkujte)

muž – žena (prosím

Nejvyšší dosažené vzdělání s připojením školy, kterou jste vystudovali:

.....

.....

.....

Celková délka praxe ve školství:

To je vše, děkuji za Váš čas a Vaše odpovědi.

Příloha č. 3 - Dotazník určený učitelům předmětu český jazyk a literatura

Dobrý den, obracím se na Vás s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku. Jmenuji se Věra Blažková a ve své diplomové práci s názvem Aktivizující metody ve výuce realizuji výzkumné šetření, jehož záměrem je zjištění, jaké je uplatnění metod práce s textem ve výuce.

1. Vyjmenujte, prosím, některé z metod, které ve svých hodinách předmětu český jazyk využíváte nejčastěji:

.....

.....

.....

.....

.....

2. V oblasti výukových metod je pro Vás inspirující:

- odborná literatura

c) ano (uveďte, prosím, konkrétní tituly)

.....

.....

.....

d) ne

- odborné časopisy

c) ano (uveďte jaké)

.....

.....

.....

d) ne

- semináře, školení, internet apod.

c) ano (uveďte, prosím, konkrétně jaké)

.....

.....

.....

d) ne

3. Využil(a) jste v tomto školním roce možnosti pozorování výuky kolegů?

c) ano

d) ne

4. Jaký podíl zpravidla tvoří ve vašich hodinách předmětu český jazyk práce s učebnicí?

e) podstatnou část hodiny

f) doplňuje výklad i jiné výukové metody

g) je využívána jen zřídka

h) práci s učebnicí nezařazujete

5. Jaký podíl zpravidla tvoří ve vašich hodinách předmětu český jazyk práce s připravenými texty?

- e) podstatnou část hodiny
- f) doplňuje výklad i jiné výukové metody
- g) je využívána jen zřídka
- h) práci s připravenými texty nezařazujete

6. Zadáváte studentům úkoly, při kterých musí sami získávat potřebné informace?

- c) ano - označte křížkem které: ☐ zadávání referátů
☐ zadávání projektů
☐ problémové úlohy
☐ jiné (uved'te jaké)
.....
.....
- d) ne

7. Zařazujete do výuky předmětu český jazyk výchovu k práci s informacemi, tedy jak si osvojit následující dovednosti:

- učení z textu
 - a) ano
 - b) ne
- vyhledávání a zpracování informací
 - a) ano
 - b) ne
- prezentace textu
 - a) ano
 - b) ne
- vyjádření vlastních myšlenek a názorů formou písemného projevu
 - a) ano
 - b) ne

8. Jak byste zhodnotili informační dovednosti studentů vyšších ročníků?

Vyberte a křížkem označte to z následujících tvrzení, které podle Vás nejlépe odpovídá skutečnosti:

- Potřebné informace ví kde hledat a jak je získat:
 - ☐ všichni studenti
 - ☐ větší část studentů
 - ☐ tak napůl
 - ☐ menší část studentů
 - ☐ žádný student
- V informačních pramenech (např. v učebnicích, vypůjčených knihách, odborných textech, časopisech apod.) se orientuje:
 - ☐ všichni studenti
 - ☐ větší část studentů
 - ☐ tak napůl
 - ☐ menší část studentů
 - ☐ žádný student

- Sepsat a přednést jednoduchý odborný referát jsou schopni:
 - ☐ všichni studenti
 - ☐ větší část studentů
 - ☐ tak napůl
 - ☐ menší část studentů
 - ☐ žádný student
- Vytvořit vlastní text vyjadřující studentovy názory a myšlenky dovedou:
 - ☐ všichni studenti
 - ☐ větší část studentů
 - ☐ tak napůl
 - ☐ menší část studentů
 - ☐ žádný student

9. Jak využíváte k výuce předmětu český jazyk školní knihovnu, případně školní informační centrum? Označte křížkem vhodná tvrzení.

- ☐ využíváte možnost realizovat výuku v prostorách knihovny
- ☐ odkazujete na tuto knihovnu své studenty
- ☐ rádi byste zařadili výuku ZSV ve školní knihovně, ale z objektivních důvodů to není možné (malé prostory, nedostatečný knižní fond, není ve škole zřízena apod.)
- ☐ o využití školní knihovny k výuce ZSV jste zatím neuvažovali

10. Které konkrétní učební metody práce s textem a informacemi se Vám při výuce českého jazyka po všech stránkách nejvíce osvědčily? Vyjmenujte je, prosím:

.....

.....

.....

.....

.....

Nyní, prosím, vyplňte následující položky:

Věk: muž – žena (prosím zakroužkujte)

Nejvyšší dosažené vzdělání s připojením školy, kterou jste vystudovali:

.....

.....

.....

Celková délka praxe ve školství:

To je vše, děkuji za Váš čas a Vaše odpovědi.

Příloha č. 4 - Dotazník určený studentům

Vážení studenti, jmenuji se Věra Blažková a předkládám vám krátký dotazník, který použiji ve své diplomové práci s názvem Aktivizující metody ve výuce. Otázky v dotazníku se týkají předmětu základy společenských věd (ZSV) a předmětu český jazyk a literatura. Vaše zodpovědně promyšlené odpovědi pomohou odhalit, jak pohlížíte na výuku těchto předmětů.

Pozorně si, prosím, přečtěte následující otázky. U každé otázky zvolte a označte odpověď, která nejvíce vystihuje vaše mínění, popř. doplňte vlastní odpověď. Dotazník je zcela anonymní.

1. Jaký způsob výuky podle Vašeho názoru v předmětu *základy společenských věd* (dále jen *ZSV*) převažuje? (Pečlivě zvažte následující možnosti a jednu, prosím, vyberte.)

- a) výklad učitele
- b) práce s učebnicemi
- c) práce s připravenými texty
- d) výklad vedený formou dialogu učitele se studenty
- e) jiná možnost (uved'te jaká):
-
-

2. Jaký způsob výuky podle Vašeho názoru v předmětu *český jazyk a literatura* převažuje? (Pečlivě zvažte následující možnosti a jednu, prosím, vyberte.)

- 3.**
- a) výklad učitele
 - b) práce s učebnicemi
 - c) práce s připravenými texty
 - d) výklad vedený formou dialogu učitele se studenty
 - e) jiná možnost (uved'te jaká):
 -
 -

4. Jaký způsob práce v hodině předmětu *ZSV* (z těch, které učitelé zařazují) považujete za zpestření výuky?

Uved'te, prosím:.....

.....

.....

.....

5. Jaký způsob práce v hodině předmětu *český jazyk a literatura* (z těch, které učitelé zařazují) považujete za zpestření výuky?

Uved'te, prosím:.....

.....

.....

.....

6. **Zadávají Vám učitelé v předmětu ZSV úkoly, při kterých musíte sami získávat potřebné informace?**

- a) ano – označte křížkem které ☐ referáty
☐ projekty
☐ problémové úlohy
☐ jiné úkoly (uved'te jaké)
.....
- b) ne

7. **Zadávají Vám učitelé v předmětu český jazyk úkoly, při kterých musíte sami získávat potřebné informace?**

- a) ano – označte křížkem které ☐ referáty
☐ projekty
☐ problémové úlohy
☐ jiné úkoly (uved'te jaké)
.....
- b) ne

8. **Které z úkolů uvedených v předešlých dvou otázkách rádi zpracováváte?**

Uved'te:

.....
.....

9. **Zatrhněte v každém z následujících řádků, kde hledáte informace potřebné při zpracovávání referátů, projektů či úkolů do předmětu ZSV? Vyplňte, pokud jste v otázce č. 6 označili, že tyto úkoly jsou zadávány.**

- v učebnici [často - někdy - vůbec]
- v knihovně [často - někdy - vůbec]
- v poznámkách v sešitě [často - někdy - vůbec]
- na internetu [často - někdy - vůbec]
- v časopisech, novinách [často - někdy - vůbec]
- jiné zdroje (jaké).....
.....[často - někdy - vůbec]

10. **Zatrhněte v každém z následujících řádků, kde hledáte informace potřebné při zpracovávání referátů, projektů či úkolů do předmětu český jazyk a literatura?**

- v učebnici [často - někdy - vůbec]
- v knihovně [často - někdy - vůbec]
- v poznámkách v sešitě [často - někdy - vůbec]
- na internetu [často - někdy - vůbec]
- v časopisech, novinách [často - někdy - vůbec]
- jiné zdroje (jaké).....
.....[často - někdy - vůbec]

Vyplňte, prosím, následující položky:

Věk: Ročník: chlapec – dívka (prosím zakroužkujte)

To je vše, děkuji za spolupráci.

Použitá literatura:

- CEDRYCHOVÁ, V.; RAUDENSKÝ, J.: *Kapitoly z obecné didaktiky pro učitele střední školy*. Ústí n.L.: PedF UJEP, 1993. ISBN 80-7044-058-9
- ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X
- GAVORA, P.: *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X
- KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7
- HANZOVÁ, M., VALIŠOVÁ, A. Možnosti a meze informační výchovy na školách. In.: *Školní knihovny a výchova k práci s informacemi*. Praha: ÚIV, 1994. ISBN 80-211-0211-X
- HLAVSA, J.: *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN, 1986.
- HORÁK, F.: *Aktivizační didaktické metody ve výchovně vzdělávacím procesu*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1981.
- HUNTEROVÁ, M.: *Účinné vyučování v kostce*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-220-3.
- JANKOVCOVÁ, M.; PRUCHA, J.; KOUDELA, J.: *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: SPN, 1988. ISBN 80-0423209-4
- JŮVA, V.: *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido 1995. ISBN 80-85931-06-0
- KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3
- KASÍKOVÁ, H.; VALIŠOVÁ, A.: *Pedagogické otázky současnosti*. ISV, Praha: 1994. ISBN 80-85866-05-6
- KOLÁŘ, Z.: *Didaktické otázky střední školy současnosti*. Praha: SPN, 1986.

LAZAROVÁ, B.; PROKOPOVÁ, A. Učitelé a jejich další vzdělávání: k některým psychologickým aspektům. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č.3, 261. ISSN 0031-3815

LEO, S.: *Plötzlich macht es klick!* München: Kösel-Verlag GmbH & Co., 2001. ISBN 3-466-30511-X

MAŇÁK, J.: *Nárys didaktiky*. Brno: MU PedF, 1990. ISBN 80-210-0210-7

MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J.: *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-21854-7

MOJŽÍŠEK, L.: *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1988.

MUŽÍK, J.: *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9

PASCH, M. a kol.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1999.

PELIKÁN, J.: *Základy empirických výzkumů v pedagogice*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8

PRŮCHA, J.: *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia, 1987.

SEDLÁK, J.: *Úvod do práce s informacemi*. Brno: Vydavatelství MU, 1996. ISBN 80-210-1282-X

SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1

SKALKOVÁ, J.; BACÍK, F. a kol.: *Zvyšování efektivnosti výchovně vzdělávacího procesu ve vyučování*. Praha: Academia, 1988.

SOLFRONK, J.: *Organizační formy vyučování*. Praha: Univerzita Karlova, 1991. ISBN 80-7066-334-0.

ŠVECOVÁ, M.; PUMPR, V.; BENEŠ, P.; HERINK, J. Školní projekt jako kreativní forma výuky přírodovědných předmětů na základní a střední škole. *Pedagogika*, 2003, roč. 53, č.4, s. 396. ISSN 0031-3815

TAXOVÁ, J.: *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: SPN, 1987.

TONUCCI, F.: *Vyučovat nebo naučit?* Praha: SVI PedF UK 1991. ISBN 80-901065-1-X

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0

VALIŠOVÁ, A. *Metody vyučování a jejich modernizace*. Praha 2005. 20s., strojopis.

VALIŠOVÁ, A.; VALENTA, J.; SINGULE, F.: *Didaktika pedagogiky*. Praha: SPN, 1990.

WRUBEOVÁ, M. *Aktivizující metody ve výuce společenských věd*. Praha, 2004. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce A. Vališová.

Výpůjční lístek do knihovny:

Souhlasím, aby diplomová práce na téma *Aktivizační metody ve výuce* byla půjčována.

Věra Hladíková